

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Dislexia: Um Estudo de Caso

Carla Sofia Serrano Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Maria de Lurdes Cró

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em:
Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

Coimbra, Setembro de 2011

*(...) Um bom jardineiro não se contenta em regar
distraidamente as suas plantas. Está atento ao
aspecto das folhas, ataca os primeiros insectos,
observa os ramos e faz atempadamente os
tratamentos preventivos...*

Não deveria ser assim com os professores?"

Plantier, Gisèle, "As Angústias de uma Criança Disléxica

Agradecimentos

Os trilhos investigativos são muito *sui generis*. Neles abundam avanços e recuos obrigando-os a uma constante vigilância e partilha de convicção e de dúvidas.

Foi nesta lógica que esta investigação assentou. De um trabalho solitário sentindo avanços e recuos, à mão solidária de outras pessoas.

A todos os que contribuíram para a realização deste trabalho, desejamos exprimir o nosso mais profundo agradecimento.

A concretização deste trabalho deve-se ao apoio de algumas pessoas que contribuíram com os seus conhecimentos, experiência e amizade em diferentes fases a sua elaboração. A todos, os meus sinceros agradecimentos.

A primeira palavra de reconhecimento dirijo-a à Professora Doutora Maria de Lourdes Cró, cuja orientação foi determinante para a condução deste estudo. As questões que me colocava, as dúvidas que manifestava perante as minhas decisões na construção deste trabalho abriram-me sempre perspectivas mais enriquecedoras e um posicionamento mais crítico face às minhas posições pessoais.

A todos os professores da segunda edição do mestrado de Educação Especial, na área de especialização de cognição e motricidade pelos conhecimentos proporcionados, parcialmente consubstanciados nesta dissertação.

A todos os colegas de turma da segunda edição do mestrado de Educação Especial pelas opiniões expressas.

A todos aqueles, que de algum modo, contribuíram para o estudo.

Bem Hajam

Carla Sofia Serrano Ferreira

Resumo

O presente projecto partiu da problemática relacionada com as dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita, em que se enquadra a dislexia. Como professores, julgamos importante reflectir e investigar sobre estas áreas, bem como as dificuldades que lhes estão subjacentes. Através da reflexão e investigação, pretendemos descobrir fundamentos, causas, perspectivas e estratégias a desenvolver nas nossas práticas com o fim último de proporcionar o sucesso educativo dos nossos alunos, bem como a promoção de uma auto-estima que proporcione uma sólida construção das suas personalidades.

Numa avaliação pedagógica, a professora da turma constata que uma das crianças, tem algumas “dificuldades” nas áreas da leitura e da escrita: lê ainda com pouco ritmo e entoação e tem alguma dificuldade em escrever palavras de forma correcta, quer ditadas, quer escritas por iniciativa própria. Esta criança necessita da implementação de novas estratégias na área da Língua Portuguesa para atingir com mais segurança e sucesso os objectivos propostos para o 3.º Ano de escolaridade.

Com o presente trabalho, não tivemos a pretensão de estudar profundamente todas as questões relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, mas contribuir, de forma modesta, para um melhor conhecimento do caso estudado, em benefício dos êxitos escolares e pessoais das crianças.

Palavras-chave:

Dislexia, dificuldades específicas de aprendizagem, perturbação da leitura e da escrita, formação de professores.

Abstract

The present project appeared because of the problems related to the reading and writing learning difficulties, such as dyslexia. Being teachers, we believe it is important to reflect and investigate these areas, as well as the difficulties subjacent. We pretend to discover reasons, causes, perspectives and strategies through reflection and investigation, in order to develop our practice and provide the educative success of our pupils, in the same manner as the promotion of a self-esteem that affords a solid construction of their personality.

In a pedagogical evaluation, the class teacher realizes that one of the children has got some “difficulties” in the reading and writing skills: she still reads with a low rhythm, poor intonation and she has got some difficulties writing words correctly, whether it is in a dictation or written on her own initiative. This child needs the implementation of new strategies in the area of Portuguese language, in order to achieve the goals proposed to the third grade more successfully and with more security.

In the present paper we did not intend to study deeply all the questions related to the learning of reading and writing skills, instead, we would like to contribute, modestly, to a better knowledge of the studied case, benefiting the children’s school and personal success.

Key Words:

Dyslexia, specific learning difficulties, disturbance of the reading and writing, teacher’s training.

Índice

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO.....	2
PALAVRAS-CHAVE:	2
ABSTRACT.....	3
KEY WORDS:.....	3
ÍNDICE.....	4
ÍNDICE DE QUADROS	5
1. INTRODUÇÃO	6
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
2.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA	7
2.2. DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	8
2.3. CONCEITO DE LEITURA	10
2.3.1. Componentes da Leitura	11
2.3.1.1. A descodificação	11
2.3.1.2. A compreensão.....	12
2.3.2. Pressupostos do acto de ler e de escrever	14
2.3.3. O processo de leitura	15
2.3.4. Etapas necessárias à aquisição de leitura.....	16
2.4. DEFINIÇÃO DE DISLEXIA	18
2.4.1. Classificação da Dislexia	20
2.4.1.1. Com base no momento de surgimento.....	20
2.4.1.2. Com base na etiologia.....	23
2.4.2. Prevalência.....	27
2.5. CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA DISLÉXICA.....	28
2.6. DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA	31
2.7. O PAPEL DO PROFESSOR	33
2.8. A DISLEXIA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	36
3. INVESTIGAÇÃO EM TRABALHO DE CAMPO	39
3.1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	39
3.1.1. Problemática	39
3.1.2. Tipo de investigação.....	39
3.1.3. Amostra	40
3.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
3.2.1. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados do Aluno A1	41
3.2.1.1. Anamnese	41
3.2.1.2. Testes de Diagnóstico.....	42
3.2.1.3. Relatório do Aluno A1	46
3.2.2. Plano de Acções	47
3.2.2.1. Objectivos.....	48
3.2.2.2. Plano de Intervenção	48
3.2.3. Avaliação do Processo.....	62

4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	65
4.1. CONCLUSÕES	65
4.2. RECOMENDAÇÕES	66
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
5.1. LEGISLAÇÃO	74
5.2. SÍTIOS NA INTERNET	74
ANEXOS.....	75

Índice de Quadros

Quadro I - Definições de dislexia.....	19
Quadro II - Tipos de dislexia	21
Quadro III - Subtipos da dislexia adquirida	22
Quadro IV - Dislexia visual e dislexia auditiva	26
Quadro V - Características das crianças entre os 6 e os 9 anos	29
Quadro VI - Características das crianças disléxicas	30
Quadro VII - Dados Obtidos na Anamnese do aluno A1.....	41
Quadro VIII - Dados Obtidos nos Instrumentos de Diagnóstico.....	44
Quadro IX - Caracterização da Leitura.....	45
Quadro X - Caracterização da Escrita	46
Quadro XI - Cronograma das Acções.....	49
Quadro XII - Acção n.º1.....	52
Quadro XIII - Acção n.º 2.....	52
Quadro XIV - Acção n.º 3	53
Quadro XV - Acção n.º 4.....	54
Quadro XVI - Acção n.º5	55
Quadro XVII - Acção n.º 6.....	56
Quadro XVIII - Acção n.º 7.....	56
Quadro XIX - Acção n.º 8	57
Quadro XX - Acção n.º 9.....	57
Quadro XXI - Acção n.º 10	58
Quadro XXII - Acção n.º 11	59
Quadro XXIII - Acção n.º 12.....	59
Quadro XXIV - Acção n.º 13.....	60
Quadro XXV - Acção n.º14.....	61
Quadro XXVI - Acção n.º 15.....	61
Quadro XXVII - Acção n.º 16	62
Quadro XXVIII - Avaliação das Acções	63

1. Introdução

O insucesso escolar é uma preocupação constante da nossa sociedade, pois quer porque temos acesso a mais conhecimento, ou por força de organização das Instituições e da sociedade, existem hoje muitas crianças que não são bem sucedidas na aprendizagem.

Para Lopes (2001), é cada vez mais notório, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, dificuldades ao nível da leitura. Tal problemática tem diferentes origens e extensões. A dislexia, é uma das dificuldades de leitura que as crianças podem ter, para além da disgrafia, disortografia e discalculia, e que está a tornar-se cada vez mais frequente.

É imprescindível que se faça um diagnóstico atempado e uma intervenção precoce através de um amplo conjunto de estratégias e recursos, pois quanto mais precoce for a intervenção, maiores serão as possibilidades de atenuar tais problemas (Dongen, 1984, cit. in Rebelo, 1988). Tal motivo, suscitou-nos o interesse e a motivação para realizarmos este trabalho, orientado especificamente para a Dislexia.

Para atingirmos o objectivo que nos propusemos, dividimos o nosso trabalho em duas partes distintas. A primeira parte incide sobre a investigação, onde consta a Investigação de carácter bibliográfico e a Investigação em trabalho de campo.

Apresentaremos um levantamento das características do meio familiar que envolve o aluno constituinte da amostra, onde irá ser desenvolvido o nosso trabalho de campo.

Na opinião de Citoler & Sanz (1997), a intervenção educativa face a crianças com dificuldades ou problemas de aprendizagem, passa por um diagnóstico preciso e o mais exacto possível que possibilite verificar em que aspectos se localizam estas dificuldades ou problemas. Logo, pareceu-nos óbvio utilizar testes de diagnóstico em diferentes componentes da leitura e da escrita, a fim de avaliarmos as situações atrás descritas.

Após ter sido concluído o diagnóstico, eis que apresentaremos a programação de actividades com vista a atingir os objectivos gerais do nosso trabalho.

Assim, serão preparadas sessões, onde o aluno irá participar activamente.

No processo de planificação, houve a necessidade de fundamentar, de formular objectivos, de definir actividades e recursos, bem como de avaliar o processo e o produto final.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Perspectiva Histórica

Um ponto de discórdia existente, quanto a esta problemática da dislexia, está na aplicação do termo e na rotulação consequente. Hobbs (1975), Gaddes (1980) e Wilson (1981) apresentam uma quantidade de argumentos contra o uso de rótulos nas crianças. Estes autores argumentam que os rótulos, que se aplicam às crianças, tendem a prejudicar as respostas dadas pelos pais, pares e membros da família, criando um medo perante o quadro existente. Referem ainda que o emprego de rótulos centra-se num aspecto negativo da criança e supõe que o problema se encontra dentro da própria criança (Hynd & Cohen, 1987).

Certamente, que uma incapacidade grave para a leitura pode estar presente num débil mental ligeiro, contudo, não tem nele a mesma originalidade e deve ser distinguida e separada da dislexia. Assim, esta deve ser reservada a crianças com inteligência normal ou até, acima da média (Rocha, 1991).

A tentativa de explicar uma dificuldade no desenvolvimento da leitura, trouxe uma enorme quantidade de terminologias: amnésia visual verbal, analfabetismo parcial, bradilexia, alexia congénita, dislexia constitucional, atraso primário da leitura, dislexia específica, incapacidade específica da leitura (Hynd & Cohen, 1987).

Em 1896, Pringle Morgan reconhece a existência de uma deficiência que dá nome de “Congenital Word Blindness” – Cegueira Verbal Congénita. Este autor publicou um caso em que uma criança do sexo masculino, com 14 anos, muito inteligente, tinha fracassado na leitura e na escrita. Esta criança conhecia a maior parte das letras e podia, inclusivamente, ler palavras globalmente, era incapaz de ler foneticamente. Esta criança possuía as destrezas necessárias e adequadas à sua idade ao nível da aritmética e dos números.

Este autor acreditava que a incapacidade da leitura se devia a um défice no desenvolvimento da região da circunvalação angular esquerda. Alguns autores acreditavam também que esta problemática podia ser herdada (Hynd & Cohen, 1987).

Pelo contrário, algumas investigações feitas, revelaram que as crianças com dislexia padeciam de um défice na discriminação visual, na orientação, na memória (Fildes, 1922 & Hincks, 1926), na linguagem escrita e na linguagem expressiva (Schmitt, 1918 & Voss, 1914). Contudo, foi Orton que contribuiu para uma teoria neste sentido (Hynd & Cohen, 1987). Este autor acredita que as inversões de letras e palavras, na escrita, ocorriam devido aos encéfalos das crianças disléxicas terem deficiências na dominância cerebral. A dominância cerebral é importante para a leitura porque, quando uma criança aprende a ler, vai

registando e armazenando a informação nos dois hemisférios. No hemisfério dominante, a informação é armazenada de forma ordenada, contudo no hemisfério não dominante, este armazenamento é desordenado e confuso, invertido como num espelho.

Desta forma, para ler, o hemisfério dominante deve ignorar a informação do hemisfério não dominante. Se este processo não acontece, devido a uma ausência de dominância cerebral, vai produzir-se uma série de erros na leitura (Rueda, 2003).

Mais tarde, à medida que se realizaram alguns estudos, com sujeitos que tinham incapacidade para a aprendizagem, verificou-se que esta perturbação aparece em indivíduos com uma inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas neurológicos ou físicos, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não provêm de meios sociais, económicos e culturais desfavorecidos e que não foram submetidos a processos de ensino inapropriados (Torres & Fernández, 2001).

Nos últimos anos, o termo tem ganho alguma especificidade, passando a designar um determinado síndrome. Síndrome esta que se manifesta em dificuldades de distinção ou memorização, de letras ou grupos de letras, e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação das frases, afectando tanto a leitura como a escrita (Torres & Fernández, 2001).

2.2. Dificuldades Específicas de Aprendizagem

Até se chegar à designação de Dificuldades Específicas de Aprendizagem, houve um longo caminho a percorrer. De Kirk à actualidade, houve mais de uma dezena de definições. A de Kirk (1962), apesar de ter sido a primeira, ainda se encontra bastante actualizada, pois centra as Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos processos inerentes à linguagem e no rendimento académico.

“Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais” (Kirk, 1962: 263 cit. in Hammil, 1990).

Muitas outras definições se seguiram, tentando sempre corrigir algo que as anteriores não abrangiam, até se chegar à da National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), que parece ter grande aceitação internacional por incluir os elementos considerados essenciais e definidos pelos profissionais da área.

“Dificuldades de Aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas de auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências” (NJCLD, 1994: 65 in Fonseca, 1996, e cit. in Shaw et al., 1995).

Correia (2008) e Correia & Martins (1999) citado por Cruz (2009) apontam que a expressão Dificuldades de Aprendizagem tem sido utilizada em dois sentidos: um mais amplo e outro e outro mais limitado. O primeiro pode ser sinónimo de insucesso, fracasso escolar e até de necessidades educativas especiais. O segundo reporta-se mais a um conjunto de incapacidades ou impedimentos específicos para aprendizagens, sobretudo as académicas.

Segundo Vitor da Fonseca citado por Serra (2008: 27), a dificuldade de aprendizagem é uma desarmonia do desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da actividade simbólica.

Segundo Serra, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam baixo rendimento escolar e até dificuldades de ajuste ao meio social que as rodeia. Apresentam discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e as suas realizações, no entanto são crianças com inteligência normal.

Nas nossas escolas há muitos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, que obtêm fraco rendimento escolar, que rejeitam a escola porque não aprendem e a vivem em permanente sofrimento. Se o problema não for detectado e equacionado adequadamente, agudiza-se e a criança desencadeia um processo de conflituosidade não só para com a escola, como também para com o meio familiar e social. Sendo assim, há uma necessidade urgente de se fazer a identificação de tais alunos e de se arranjam estratégias no sentido de se superarem as dificuldades evidenciadas.

As Dificuldades Específicas de Aprendizagem condenam ao insucesso escolar milhares de alunos porque é praticamente inexistente o apoio específico de que estes alunos carecem. Grande número destes alunos não conclui a escolaridade obrigatória e aqueles que a concluem não mantêm um emprego e encontram-se em situação de risco, bem mais acentuado que os seus pares sem DEA, no que respeita a dependências (Correia, 1999, 2008).

Este autor refere também que, em termos académicos, os portadores de DEA, apresentam problemas ao nível da leitura, da escrita e/ou da aritmética. Todavia são alunos de inteligência normal ou mesmo acima da média, podendo ter dificuldades nestas áreas e apresentarem desempenhos “brilhantes” em certas tarefas escolares ou outras.

A criança com DEA apresenta discrepância entre o seu potencial estimado de aprendizagem e as suas realizações, porém deve ter-se em atenção que é uma criança com inteligência normal e que, apesar disso, fracassa na vida académica. Sendo assim, a criança mostra-se distraída, muito activa, esquecida e tagarela. Faz ainda inversões, omissões e confusões na leitura e escrita (Fonseca, 1999, 2004).

Segundo este autor, a percepção humana é constituída por componentes de recepção (input), de integração e de expressão (output) pelo que perturbações perceptivas podem ser lesivas da aprendizagem. A integridade sensorial é indispensável à aprendizagem, porém as crianças com DEA, apesar da sua perfeita acuidade visual e auditiva, apresentam problemas no processamento e tratamento da informação sensorial recebida.

Daqui resultam dificuldades de discriminação visual e/ou auditiva, de figura-fundo, de coordenação visuomotora, entre outras. Assim, crianças com estas perturbações têm de receber diferenciações adequadas na classe regular (Fonseca, 1999, 2004).

A criança com DEA pode ainda apresentar numerosos problemas emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores e outros. Uns e outros são reflexos negativos na aprendizagem da leitura e escrita bem como da aritmética. A intervenção relativa a estas crianças deve ser adequada e deve começar o mais cedo possível para que os períodos ideais de maturação não sejam ultrapassados.

2.3. Conceito de Leitura

De acordo com Gollash (1982 in Rebelo, 1993), a leitura implica uma interacção essencial entre linguagem e pensamento e pressupõe uma representação linguística e psicolinguística. Enquanto a primeira representação estuda a estrutura e a evolução da língua, a psicolinguística combina a linguística e a psicologia.

Segundo Gonçalves (1996) grande número de fracassos na aprendizagem da língua escrita, com as inevitáveis consequências em toda a vida da criança tem origem na própria concepção da leitura.

Para Martins (2002) são quatro as habilidades da linguagem verbal: a escuta, a fala, a leitura e a escrita. Destas, a leitura é a habilidade linguística mais difícil e complexa. A leitura é um processo de aquisição e, como tal, compreende duas operações fundamentais: a decodificação e a compreensão.

Actualmente, os estudos nesta área versam sobre a relação entre distúrbios de desenvolvimento linguístico e as dificuldades de aprendizagem, isto é, relacionam a leitura e a escrita com a linguagem.

A leitura é uma actividade cognitiva, que implica uma constante interacção entre os processos perceptivos, cognitivos e linguísticos, que interagem com os conhecimentos prévios e a experiência anterior do leitor, permitindo-lhe extrair significações de símbolos visuais (Campanudo, 2009).

2.3.1. Componentes da Leitura

2.3.1.1. A decodificação

A decodificação é a capacidade que temos como escritores ou leitores ou aprendizes de uma língua para identificarmos um símbolo gráfico por um nome ou por um som. Esta capacidade ou competência linguística consiste no reconhecimento das letras ou signos gráficos e na tradução dos signos gráficos para a linguagem oral ou para outro sistema de signo (Martins, 2002).

A decodificação é entendida como a capacidade de reconhecimento das palavras e, desta forma, é pois, um dos amplos processos da leitura. É definida como o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da activação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente (Cruz, 1999).

Na decodificação estão implicados não só os processos de discriminação e identificação das letras e palavras, mas também a associação dos símbolos gráficos com os sons (Cruz, 2007, 2009). Esta integra os processos visual e fonológico, que integram a componente perceptiva, e também os processos linguístico e contextual, que ajudam no reconhecimento das palavras (Cruz, 2009).

O processamento visual inclui as seguintes habilidades essenciais: discriminação, diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total.

Enquanto a análise visual está relacionada significativamente com a decodificação visual, a síntese visual relaciona-se significativamente com a compreensão. Assim, não se pode identificar o reconhecimento das palavras apenas como a capacidade para reconhecer as palavras como um todo, sendo também requerido dirigir a atenção para as letras individuais que compõem uma palavra, isto é, o reconhecimento da palavra não é uma questão de tudo ou nada (Casas, 1998 in Cruz, 1999).

Por seu lado, o processo fonológico pode ser definido como a capacidade para utilizar códigos fonológicos e assim o seu êxito depende de uma série de habilidades básicas como a discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correcta de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e a análise e síntese de sons na formação de palavras.

O autor atrás referido adianta também que quanto maior for a habilidade do indivíduo para segmentar as palavras, melhor será a sua codificação inicial. Mesmo sendo um processo que requer um tempo considerável para ser treinado, torna-se saliente a importante contribuição que a informação fonética traz para o reconhecimento das palavras.

O processamento contextual refere-se à habilidade de fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas. Assim, quando um indivíduo desenvolve suficiente habilidade para as chaves semânticas e sintácticas das frases, parece plausível que de certo modo possa antecipadamente adivinhar as palavras para depois as confirmar visualmente. Ainda que seja certo que a informação contextual ajuda basicamente a compreensão, também é verdade que esta incrementa substancialmente o reconhecimento das palavras (Casas, 1998 in Cruz, 1999).

De acordo com Casas (1998, *in* Cruz, 2009), os problemas que podem ocorrer neste processo são: os erros na leitura de letras, erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta e vacilações e repetições.

2.3.1.2. A compreensão

Ler não se reduz apenas à decodificação das palavras, significa também, e sobretudo, compreender a mensagem de um texto, devido à compreensão ser o objectivo final da leitura. A compreensão é a captação do conteúdo ou sentido das mensagens escritas. A compreensão de um texto é o produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma

interacção armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto (Citolier, 1996 in Cruz, 1999).

Snow (2002, *in* Cruz, 2007) sugere que a compreensão se refere aos processos de extracção e construção de significados através de interacções com a linguagem escrita.

De acordo com o mesmo autor, para executar uma leitura hábil concorrem uma série de operações que têm o seu ponto de partida na análise visual dos estímulos, mas, ainda que necessárias estas operações que se dirigem para o reconhecimento das palavras não são suficientes para assegurar que a compreensão ocorra. Se o leitor não pode armazenar a informação do texto, não tem conhecimentos prévios sobre o mesmo, não retira a informação essencial ou não pode ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto, então a compreensão falha.

Ler as palavras mas não compreender as frases que compõem um texto, pode estar na origem das dificuldades de leitura.

Assim, as falhas na compreensão da leitura podem surgir devido a um inadequado funcionamento de alguns dos vários factores ou, o que é mais frequente, devido ao funcionamento inadequado de um conjunto destes factores, pois estes estão estreitamente relacionados e ocorrem sobreposições claras entre eles (Citolier, 1996 in Cruz, 1999).

Casas (1998 in Cruz, 1999) diferenciam quatro tipos ou níveis de compreensão: compreensão literal – implica o reconhecimento e memória dos factos estabelecidos; compreensão interpretativa – implica que o indivíduo seja capaz de obter um significado inferencial da sua leitura; compreensão avaliativa ou crítica – esta inclui a formação de juízos, e expressão das opiniões próprias assim como a análise das intenções do autor do texto; compreensão de apreciação – identifica-se com o grau em que o leitor é afectado pelo conteúdo, pelas personagens e/ou pelo estilo de expressão do autor.

Citolier (1996, *in* Cruz, 2007, 2009) refere que os problemas na compreensão da leitura podem ser causados por: deficiências na descodificação; pobreza de vocabulário; escassos conhecimentos prévios; problemas de memória; falta de estratégias de compreensão; e confusão nas exigências da tarefa ou pouco interesse pela tarefa.

Estas duas componentes da leitura, descodificação e compreensão, são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos antagónicos. Eles actuam em paralelo e interactivamente, mas é importante ter em conta que a sua relação é assimétrica: os processos de descodificação podem dar-se independentemente; no entanto, a sua colaboração é absolutamente necessária para que possa realizar-se o acto de compreensão.

2.3.2. Pressupostos do acto de ler e de escrever

Em resposta a estas duas questões, algumas centenas de definições poderiam ser inventariadas. Contudo, essa tarefa, além de fastidiosa, revela-se desnecessária, já que esse vasto conjunto poderá ser categorizado em dois grandes grupos: o primeiro concebe a leitura e a escrita como processos puros de descodificação/codificação, de acordo com determinadas regras previamente acordadas e tendo como resultado a expressão correcta duma linguagem; o segundo grupo toma a leitura e escrita como processos psico- -linguísticos, actos de construção de significados (Silva, 2005).

Na primeira concepção os factores intervenientes nos processos em estudo, seriam essencialmente factores perceptivos e motores, tais como a capacidade de análise grafémica ou fonémica (discriminação visual e auditiva) e a direcionalidade das letras (estruturação espacial e lateralização). Ler será fundamentalmente produzir respostas verbais a partir de símbolos visuais. Escrever (na civilização ocidental) será produzir uma sucessão de grafias orientadas linearmente da esquerda para a direita. Trata-se, pois, de uma concepção analítica da leitura e da escrita e estas surgem, respectivamente, como actividades perceptivas e práticas.

Na segunda aceção, leitura e escrita são na sua essência actividades linguísticas e cognitivas, que envolvem a consciência da função simbólica, a estruturação temporal e a compreensão. Ler é extrair significado do texto, dar-lhe sentido, indo para além daquilo que o próprio texto contém. Ler e escrever surgem-nos como actividades criativas, instrumentos de desenvolvimento do próprio pensamento. A leitura surge como uma construção activa de significação.

Podemos dizer que ler consiste em, a partir de símbolos visuais, sejam eles letras, palavras isoladas, palavras agrupadas, números ou outros símbolos, produzir respostas verbais. Consiste na descodificação desses símbolos segundo normas acordadas, tendo como resultado a expressão correcta duma linguagem usada (Rebelo, 1988).

Para este autor, a escrita, isto é, a codificação da linguagem oral, é o requisito essencial para a leitura. Existe antes dela e contém a mensagem que o escritor quis depor nela. Como a nossa escrita é fonética, isto significa que a cada som corresponde um sinal ou grupo de sinais de letras diferenciadas.

Segundo este mesmo autor, podemos distinguir várias fases de leitura: leitura principiante ou iniciação à leitura, a leitura de reconhecimento rápido de palavras e a leitura contextual ou compreensiva, onde a semântica desempenha o papel mais importante. A estas

fases corresponde a própria estruturação da linguagem, que gramaticalmente se divide em fonologia, morfologia e sintaxe. A leitura inicial consiste na união de sons a letras e na decodificação de palavras em sons. O processo de leitura conhece outras fases, em que o significado das palavras, das frases e do texto geral vai desempenhando gradualmente o papel mais importante. A par dele, e graças a ele desenvolve-se o vocabulário e aumenta-se o conhecimento da estrutura da língua, quer nos seus aspectos morfológicos, quer nos semânticos.

Em resumo, ler consiste em vocalizar e/ou compreender, usando a linguagem adequada da língua a que pertencem os símbolos, decodificando o texto impresso ou escrito manualmente.

2.3.3. O processo de leitura

Segundo Rebelo (1988), o acto de leitura diferencia-se também segundo as fases por que passa, conforme o grau de aprendizagem já adquirido. O que aqui mais nos interessa é o processo que diz respeito à leitura elementar ou básica, já que os outros estádios estão dependentes da boa realização deste.

Para o autor, analisando o processo de leitura elementar, que responde ao processo de decodificação, vemos que ele passa por diversas fases que requerem diversas habilidades:

- O conhecimento da direcção das letras;
- A distinção das letras numa palavra apresentada visualmente (análise visual de grafemas);
- A capacidade de sonorizar adequadamente letras separadas, de modo a ser capaz de fazer a ligação do fonema - grafema e vice-versa;
- Ser capaz de recordar fonemas na ordem sequencial;
- Conseguir ligar sons entre si, formando palavras (síntese auditiva);
- Obter o significado da palavra, a partir do vocabulário previamente adquirido.

Rebelo (1993) aponta os seguintes requisitos que o indivíduo que se inicia na leitura e na escrita deverá possuir:

- A existência de vocabulário que, antes de começar a ler, a criança deverá possuir. Tal vocabulário permite-lhe ideias e imagens sobre o mundo exterior com que se confronta;
- A atenção ou concentração. Esta permite dirigir os sentidos para alvos específicos, captando-os, recordando-os e interiorizando-os. Cria interesse e motivação. Aliás, a memória e a motivação desempenham, ao longo de toda a aprendizagem, um papel importantíssimo;

- O reconhecimento. Este permite ser capaz de ver novamente o mesmo objecto, distinguindo-o de outros semelhantes. Tem, naturalmente que ver com a memória;
- A distinção, isto é, o ser capaz de ver diferenças. A distinção, no caso da leitura, toma duas formas: a visual e a auditiva;
- A recordação, memorização. Esta permite ser capaz de voltar a chamar a informação e a reproduzi-la. Permite tornar a dizer o nome, referenciando o objecto ou símbolo e ter uma imagem de como se escreve.

Os problemas de leitura, em especial os dos disléxicos, aparecem, quando alguns destes requisitos não são suficientemente satisfeitos. As dificuldades evidenciam-se sobretudo nos aspectos auditivos (discriminação, análise e síntese), na sequenciação e na ordem temporal; e em alguns aspectos visuais (sobretudo na constância de formas). A memorização, em particular nos aspectos de codificação, apresenta-se igualmente como área problemática. Além disso, todo o desenvolvimento linguístico é, em geral, a área fraca dos disléxicos.

A leitura possui, uma dupla função: ser meio de instrução em si mesma e instrumento básico para a aquisição e o manejo de outras disciplinas escolares. A leitura como processo de dupla função é utilizada pela criança para adquirir conhecimentos e para mudar as suas próprias atitudes, ideias e aspirações. A leitura promove a integração e desenvolve o leitor. Mostra-lhe um mundo de ideias, leva-o a terras longínquas, informa-o, guia-o, orienta-o sobre o momento actual, proporcionando enriquecimento (Ribeiro, 2005; Viana, 2007). Contudo, para as crianças com dislexia, a actividade de ler, tão básica e que a maior parte das crianças a faz sem grande esforço, representa uma actividade de grande esforço.

2.3.4. Etapas necessárias à aquisição de leitura

Fonseca (1984 in Cruz, 1999) refere que a aprendizagem da leitura não é propriamente a aprendizagem de uma nova linguagem mas sim, o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva (já existente) e uma linguagem visual que a substitui.

Assim, os sinais auditivos (fonéticos) passam agora a corresponder aos sinais (gráficos), ou seja, a aprendizagem da leitura assenta num processo de transferência de sinais. O autor atrás referido, sugere que as fases que o constituem são as seguintes:

1. Descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra - som) que se verifica no córtex visual.
2. Identificação visuoauditiva e tátil-quinestésica que se opera na área de associação visual.

3. Correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código. Deste modo, cada letra tem um nome com o qual está associada e nesta operação de correspondência está envolvido um sistema cognitivo de inversão.
4. Integração visuoauditiva por análise e síntese, isto é, quando se generaliza a correspondência letra-som. O girus angular processa esta informação em combinações de letras e sons como se fossem segmentos, os quais depois de unidos geram a palavra portadora de significado.
5. Significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras. Cabe à área de Wernicke a função de converter o sistema visiofonético num sistema semântico.

Ler é o processo inverso de falar. Na leitura, partimos da palavra inteira e temos de estabelecer as correspondências no sentido grafema-fonema. As letras que representam os fonemas estão todas organizadas correctamente. O leitor tem de converter as letras em sons e considerar que as palavras são compostas em segmentos menores, os fonemas. As crianças com dislexia têm dificuldades em desenvolver a percepção de que as palavras faladas e escritas são compostas por esses fonemas ou blocos sonoros (Shaywitz, 2006).

Estudos indicam que a consciência fonológica parece ser um bom preditor da aprendizagem da leitura. A consciência fonológica, capacidade para manipular e reflectir sobre os segmentos fonológicos da linguagem oral, é factor facilitador para a aprendizagem da linguagem escrita (Viana, 2007). É difícil que o leitor possa relacionar as letras com os sons se não compreende que a palavra está relacionada com os sons (Viana, 2007; Shaywitz, 2006; Hennigh, 2003). Para aprender a ler, a criança precisa adquirir o princípio alfabético, isto é, de que as palavras faladas são feitas de segmentos menores – os fonemas.

Até que a criança adquira o princípio alfabético, ela pode pensar que as palavras são como desenhos – cada palavra representa um objecto ou ideia, da mesma forma que uma figura. Assim, o sistema de representação alfabética de nossa língua permanecerá como uma incógnita, um mistério que a criança não consegue decifrar, a não ser por tentativa e erro (Selikowitz, 2001). Ao adquirir o princípio alfabético, as crianças adquirem a noção de como funciona o código linguístico: cada letra tem a sua importância, se a letra mudar de posição, teremos uma nova palavra, um novo som, um novo sentido (Shaywitz, 2006; Selikowitz, 2001).

2.4. Definição de dislexia

A proliferação de definições que encontramos nos manuais da especialidade, não nos facilita o trabalho de definir —*dislexia*.

Não é consensual a definição etimológica de *Dislexia*, mas fica a ideia de se tratar de uma *dificuldade*, associada à *leitura* ou à *linguagem*.

Pereira entende que —«dislexia» *provém da junção de «dis», distúrbio, com «lexia», do Latim leitura, ou do Grego, linguagem* (2009: 7).

Kamhi (1992) citado por Hennigh (2005) defende uma definição inclusiva centrada na linguagem em si mesma e na separação das dificuldades sentidas no processamento de informação de carácter fonológico. Esta definição vai de encontro ao pensamento actual, argumentando a possibilidade de distinção entre leitores “pouco eficientes” e crianças com dislexia. Para uma melhor compreensão da ideia, passamos a citar a referida definição:

“ A dislexia é uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção do discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita. “ (Kamhi, 1992 cit. in Hennig, 2005: 18).

Os estudos realizados acerca desta temática são unânimes pois afirmam que as dificuldades na leitura são diferentes, variando quer na sua natureza quer na sua extensão, podendo tais dificuldades serem gerais ou específicas. As dificuldades específicas de aprendizagem da leitura podem estar relacionadas com as condições intrínsecas ao próprio indivíduo e ao seu modo de funcionamento, relacionando-se as dificuldades gerais de aprendizagem da leitura com a existência de alguma deficiência (intelectual, sensorial ou física), mas também com o ambiente e as condições em que se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita (Cruz, 1999 e Lopes, 2001).

Segundo Lopes (2001), a palavra dislexia, etimologicamente, significa dificuldades da linguagem referindo-se, em linhas gerais, a dificuldades na leitura. Este tipo de dificuldades *“foi, ao longo dos tempos, apresentada com diferentes designações, embora equivalentes: - distúrbios de leitura (reading disabilities), legastenia, dificuldades específicas da leitura (specif reading difficulties), distúrbios de leitura e escrita (reading and spelling disabilities) e*

dislexia” (Lopes, 2001: 122). Contudo, o termo dislexia é o termo mais utilizado, sendo também frequentemente usado de modo abusivo, tal como menciona Cruz (1999), pois existe a ideia incorrecta de que todos os indivíduos com dificuldades de leitura ou de instrução de um modo geral têm dislexia.

Cientificamente, surgiram várias definições acerca da dislexia, destacando-se a definição de Myklbust e Johnson (1967, cit. in Lopes, 2001: 123), que a definem como “*a incapacidade para ler normalmente como resultado de uma disfunção no cérebro. É um tipo de agnosia em que a criança não pode associar a palavra impressa ao elemento adequado na experiência verbal*”.

Quadro I - Definições de dislexia

“Significa, para uns, transtorno na leitura e, para outros, dificuldade na aprendizagem das palavras, ou seja, é uma dificuldade em identificar, compreender e reproduzir os símbolos, o que origina problemas na aprendizagem da leitura e da ortografia” (Godinho, 1997: 23).

“A dislexia é uma incapacidade para aprender a ler” (Casas, 1988, cit. in Cruz, 1999: 156).

“A dislexia é uma grande dificuldade com a forma escrita da linguagem que é independente de qualquer causa intelectual, cultural e emocional. Caracteriza-se porque as aquisições do indivíduo no âmbito da leitura e da escrita, estão muito abaixo do nível esperado em função da sua inteligência e da sua idade cronológica” (Thomson, 1984, cit. in Lopes, 2001: 123).

“ A dislexia compreende a dificuldade de aprendizagem da leitura, independentemente da instrução convencional adequada inteligência e oportunidade sociocultural” depende, portanto, fundamentalmente, de dificuldades cognitivas, que são frequentemente de origem constitucional”(Federação Mundial de Neurologia, cit. in Fonseca, 2004).

“Trata-se de desordens num ou mais processos de linguagem falada, leitura, ortografia, caligrafia ou aritmética (resultantes de défices e/ou desvios dos processos cerebrais de aprendizagem que não são devidos nem provocados por deficiência mental, por privação sensorial ou cultural, ou mesmo por dispedagogias)” (Fonseca, 2004).

“A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica cuja origem é neurológica.

Caracteriza-se por dificuldades na correcta e /ou fluente identificação de palavras, bem como na ortografia e por capacidade de descodificação pobres. Estas dificuldades tipicamente resultam de um défice no componente fonológico da linguagem, frequentemente inesperado, tendo em conta outras aptidões cognitivas e a disponibilização de instrução adequada na sala de aula. As competências secundárias podem incluir problemas de compreensão da leitura e a redução das experiências da leitura, o que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento gerais” (Associação Internacional de Dislexia, 2002, cit. in Shaiwytz, 2008).

“A dislexia é uma dificuldade duradoura na aprendizagem da leitura e escrita de letras e palavras, em crianças com inteligência adequada e oportunidades sócio culturais suficientes” (Portal da Dislexia, s.d.).

“A dislexia está presente quando a automatização da identificação das palavras (leitura) e/ou da escrita de palavras não se desenvolve, ou se desenvolve de uma forma muito incompleta, ou com grande dificuldade. (Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands, s.d., cit. in Portal da Dislexia, s.d.).

Em suma, é possível de se afirmar que a dislexia é um problema específico da leitura, que tem como causa genérica uma perturbação na descodificação da linguagem escrita, apresentada por crianças sem alterações físicas ou psicológicas e com um coeficiente de inteligência normal.

2.4.1. Classificação da Dislexia

De acordo com alguns autores e, segundo Rebelo (1988) e Lopes (2001), existem diversos subtipos de dislexia, pois nem todos os disléxicos apresentam as mesmas características e os mesmos problemas. Assim, não existe uma dislexia, mas sim várias dislexias, de acordo com a causa que lhes está implícita.

Há diferentes critérios para se distinguir subgrupos, baseando-se alguns autores no momento de aparecimento, outros na etiologia, gravidade, extensão e cronicidade dos problemas, ou no tipo de comportamentos alterados (Cruz, 1999 e Lopes, 2001).

2.4.1.1. Com base no momento de surgimento

Quanto à altura do seu aparecimento, é importante distinguir as **dislexias adquiridas** das **dislexias evolutivas ou desenvolvimentais** (Cruz, 1999 e Lopes, 2001). A dislexia adquirida é a que caracteriza as pessoas que liam correctamente e que perdem essa capacidade como consequência de uma lesão cerebral (Ellis, 1984, cit. *in* Cruz, 1999), sendo a dislexia evolutiva aquela que se refere a alterações da leitura que surgem sem existirem causas aparentes.

A principal característica que distingue as dislexias acima apresentadas é o facto de que nas dislexias adquiridas se conhece a causa que afecta o cérebro e que pode explicar a alteração ocorrida, enquanto que nas dislexias evolutivas as causas não são conhecidas. De acordo com Cruz (1999), existem vários tipos de dislexia adquirida e de dislexia evolutiva, tal como se pode ver no seguinte quadro:

Quadro II - Tipos de dislexia

Dislexia adquirida	<u>Fonológica</u> – dificuldade no uso do procedimento subléxico por lesão cerebral. <u>Superficial</u> - dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral. <u>Profunda</u> - dificuldade no uso de ambos os procedimentos por lesão cerebral.
Dislexia evolutiva	<u>Fonológica</u> – dificuldade na aquisição do procedimento subléxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos. <u>Superficial</u> - dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos. <u>Profunda</u> - dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos.

Adapt. Cruz (1999: 158)

Dislexia Adquirida

Rebelo (1988), é da opinião de que na dislexia adquirida se podem distinguir vários tipos, de acordo com a localização das lesões. Caso a lesão ocorra no hemisfério cerebral esquerdo, a dislexia será fonémica, o que significa que o indivíduo tem dificuldades em analisar as partes de uma palavra, em fazer o seu registo fonético e a sua memória auditiva é a curto prazo. Se a lesão incidir no hemisfério direito, a dislexia é entendida como sendo

superficial, tendo o indivíduo dificuldade no reconhecimento das palavras, em usar palavras irregulares e em compreender o que lê fluentemente (Taylor & Taylor, 1983, cit. in Rebelo, 1988).

Também Benson (1981, cit. in Rebelo, 1988), distingue na dislexia adquirida três tipos, consoante a localização das lesões. No seu entender existe a dislexia posterior, em que o indivíduo perde a fala, mas permanece com a capacidade de escrita e leitura; a dislexia central em que já não tem a capacidade de ler e escrever e a dislexia anterior, na qual o indivíduo apresenta dificuldades com a sintaxe.

Já Cuetos (1997, cit. in Lopes, 2001), defende que a dislexia adquirida se pode classificar de dislexia periférica e/ou dislexia central, podendo ambas terem várias designações, conforme o quadro abaixo apresentado:

Quadro III - Subtipos da dislexia adquirida

Dislexia periférica	Dislexia central
<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Dislexia atencional</u> – os leitores reconhecem as letras isoladamente e as palavras globalmente, mas não conseguem identificar as letras quando inseridas numa palavra; ● <u>Dislexia visual</u> – os erros são do tipo visual embora os leitores conheçam as letras isoladamente; ● <u>Dislexia letra a letra</u> – se os leitores, antes de lerem uma palavra, a soletram oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Dislexia fonológica</u> – se os leitores lêem palavras familiares e não lêem ou têm dificuldade na leitura de pseudopalavras, e confundem as palavras ortograficamente similares; ● <u>Dislexia superficial</u> – se os leitores lêem as palavras regulares e até as pseudopalavras, mas não conseguem ler quando não se ajustam as regras de conversão grafema a fonema; ● <u>Dislexia semântica</u> – os leitores lêem a maioria das palavras mas não entendem o seu significado; ● <u>Dislexia profunda</u> – os leitores têm dificuldades em lerem pseudopalavras e a acederem ao seu significado.

Adapt. Lopes (2001: 124)

Tal como já foi referido anteriormente, as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais manifestam-se por uma grave deficiência na aprendizagem da leitura. Isto faz com que os indivíduos tenham dificuldades para aprender a ler, apesar de terem uma inteligência normal, não existirem lesões cerebrais (pelo menos conhecidas), e de não estarem envolvidos em outros problemas, tais como: contexto social desfavorecido, graves alterações emocionais, entre outros (Citoler, 1996, cit. *in* Cruz, 1999). Afirma-se que a possibilidade de existirem subtipos dentro de tal dislexia tem originado posturas contraditórias, no que se refere à adequação da aplicação dos modelos explicativos da dislexia adquirida às dislexias desenvolvimentais. Contudo, a concepção actual é de que dominar a leitura significa adquirir os dois procedimentos (léxico e subléxico), o que torna possível que a dislexia evolutiva espelhe uma dificuldade particular em um desses dois procedimentos, originando pelo menos dois tipos de problemas – dislexia fonológica e dislexia superficial (Citoler, 1996, cit. *in* Cruz, 1999).

Dislexia Evolutiva

Vários autores tais como Pirozzolo e Rayner, distinguiram a dislexia visuo-espacial e a dislexia auditivo-espacial, dentro das dislexias evolutivas, assim como Pollatsek, Fonseca, Johnson e Myklebust, defendem a existência da dislexia visual e da dislexia auditiva (Cruz, 1999).

Atendendo a Castles & Coltheart (1993, cit. *in* Cruz, 1999), existem dois grupos dentro da dislexia evolutiva, que defendem que os seus padrões de leitura são idênticos aos observados nas dislexias de tipo superficial e fonológico. Perante isto, o primeiro padrão é caracterizado por um défice no reconhecimento global das palavras e o segundo por um défice na aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

Para finalizar, é legítimo dizer-se que os indivíduos com dislexia evolutiva não compõem uma população homogénea e que o seu fracasso assenta na impossibilidade de desenvolverem um dos mecanismos componentes do sistema de leitura de palavras (via léxica e via subléxica), ou, em casos mais graves, em ambos os mecanismos ou procedimentos do sistema de leitura (Citoler, 1996, cit. *in* Cruz, 1999).

2.4.1.2. Com base na etiologia

Os estudos que se fundamentaram nos critérios etiológicos podem subdividir-se em duas abordagens: uma que abarca três grupos de perspectivas – a tradicional com um enfoque

visuo-perceptivo-motor; a neurobiológica e a psicolinguística – e outra que se refere à dislexia, segundo o número de causas que a originou – uma só causa ou causas múltiplas (Cruz, 1999).

A perspectiva tradicional, quanto ao enfoque visuo-perceptivo-motor, atribuía grande importância a actividades direccionadas a melhorar a percepção e discriminação visual, ao desenvolvimento da lateralidade do esquema corporal e da orientação espaço-temporal (Lopes, 2001).

Contudo, alguns investigadores, tais como Vellutino (1979), González (1984) e Citolier (1996), referidos por Lopes (2001), defendem que tais pré-requisitos não têm uma relação directa com as dificuldades existentes na leitura, não significando que não são necessários para que a criança se desenvolva adequadamente.

Citolier (1996, cit. *in* Cruz, 1999), em relação à perspectiva neurobiológica, considera que os estudos genéticos e os estudos neuroanatómicos são as duas áreas de maior interesse.

Em relação à perspectiva psicolinguística ou cognitiva, Lopes (2001), afirma que, segundo esta, os maus leitores apresentam défices na linguagem, evidenciando que os bons leitores se distinguem dos maus através de aspectos relacionados com a execução de certas habilidades linguísticas.

A dislexia pode ainda ser classificada em dois grupos – os que referem uma causa única e os que admitem causas múltiplas. Os investigadores no campo da neurologia são os que defendem que a dislexia é consequência apenas de uma só causa, variando esta causa de autor para autor (Rebelo, 1993).

Orton (1937, cit. *in* Rebelo, 1993), aponta a falta de dominância cerebral como causa da dislexia, afirmando Levinson (1980, cit. *in* Rebelo, 1993), que a dificuldade na leitura é resultado do funcionamento anormal do cerebelo e dos canais semicirculares do ouvido interno. Já na perspectiva de Frostig (1972, cit. *in* Rebelo, 1993), tal dificuldade deve-se a perturbações na percepção visual, defendendo Vellutino (1979, cit. *in* Rebelo, 1993), que a principal causa é um défice generalizado de linguagem.

Para Heaton & Winterson (1996, cit. *in* Cruz, 1999), a desordem da função da linguagem é a causa da dislexia, defendendo ainda que existem outros factores que, não consideram como causas, mas sim como consequências da causa primária.

Contrariamente aos autores acima mencionados, e que defendem existir apenas uma única causa para a dislexia, há os apologistas de que tal dificuldade resulta de múltiplas causas. As investigações levadas a cabo mais recentemente têm permitido concluir tal

veracidade, o que de acordo com Lopes (2001), tem motivado um maior interesse para se discriminar diferentes subtipos de dislexia.

Tais estudos, têm sido denominados como clínicos ou estatísticos (Cruz, 1999). Baseando-se nestes, Johnson & Myklebust (1991, cit. *in* Cruz, 1999: 165), acham pertinente que se faça a distinção entre dislexia auditiva e dislexia visual, cingindo -se a dislexia visual para as situações de indivíduos que conseguem ver mas não diferenciar, interpretar ou recordar as palavras, devido a uma disfunção do sistema nervoso central.

Cruz (1999) e Fonseca (1999), referem que, quer a dislexia visual quer a dislexia auditiva, apresentam determinadas características. No quadro que apresentamos na página seguinte podem verificar-se quais as características mais gerais do comportamento de cada dislexia, algumas formas de as diagnosticar, bem como algumas estratégias educacionais que podem ser utilizadas.

Quadro IV - Dislexia visual e dislexia auditiva

Características	Diagnóstico	Estratégias Educacionais
Dislexia Visual <ul style="list-style-type: none"> Dificuldades na interpretação, diferenciação e memorização de palavras; Confusão na configuração de palavras; Frequentes inversões, omissões e substituições; Problemas de comunicação não verbal; Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade; Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades em construir «puzzles»; Dificuldades de controlo visual (perseguição, fixação e rotação binocular); Dificuldades em copiar figuras geométricas e grafismos rítmicos; Dificuldades em discriminar formas, cores, tamanhos e posições; Dificuldades nas relações espaciais; Dificuldades em identificar letras e palavras; Dificuldades no uso de plurais e de tempos verbais; Dificuldades em perceber imagens; Não rememora palavras e imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> Usar métodos analíticos e métodos fonéticos; Relacionar letras com sons singulares; Utilizar palavras com a mesma configuração; Identificar e associar sons não verbais e verbais; Trabalhar com famílias de palavras; Criar pequenas frases e histórias; Recorrer a situações de visuomotricidade; Realizar discriminação de formas e figuras; Descobrir pormenores em figuras incompletas; Treinar a visualização de orientação diferenciada de palavras; Valorizar a velocidade de discriminação visual.
Dislexia Auditiva <ul style="list-style-type: none"> Dificuldades subtis de discriminação de sons; Não-associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas; Não-relação dos fonemas com os monemas; Confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais; Problemas de percepção auditiva e de memorização; Dificuldades em seguir orientações/ instruções; Problemas de atenção; Dificuldades de comunicação verbal e de articulação; A linguagem falada expressa é pobre, incorrecta e na maioria das vezes incompleta. 	<ul style="list-style-type: none"> Não distingue semelhanças e diferenças de sons; Não identifica sons em palavras nem sintetiza sons; Não realiza a análise silábica; Dificuldades na composição e sequência de sons; Dificuldades na retenção e reprodução de actividades rítmicas; Dificuldades na leitura oral; Dificuldades na compreensão da leitura; Não fixa rimas nem lenga-lengas; Dificuldades na articulação de palavras polissilábicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a correspondência entre a visão e a audição; Utilizar métodos visuais e globais, recorrendo a imagens e fichas coloridas e desenhadas; Usar frases simples; Refinar as aquisições auditivas; Imitar sons; Utilizar métodos tátil-quinestésicos (letras móveis); Utilizar a leitura silenciosa; Implementar as discussões orais e exposição de acontecimentos.

Adapt. Fonseca (1999: 471a 47)

2.4.2. Prevalência

Em relação à prevalência, parece existir um ponto comum, entre vários autores, o de que o sexo masculino é o género com maior número de casos. Nos estudos realizados por alguns autores (Fisher, 1905; Hinshelwood, 1990; Stephenson, 1907; Thomas, 1905 cit. in Hynd & Cohen, 1987) notaram que no sexo masculino existiam mais casos de dislexia.

Da mesma maneira, o Manual de Diagnóstico, DSM IV refere que existe uma maior prevalência desta problemática entre o sexo masculino, cerca de oitenta por cento dos sujeitos diagnosticados com perturbações da leitura são rapazes.

Hier (1979 in Hynd & Cohen, 1987) procurou explicar esta maior incidência da dislexia nos rapazes do que nas raparigas, através da análise do QI. Este autor, verificou que as raparigas tendem a sobressair nas tarefas verbais, sendo que os rapazes apresentam resultados superiores na resolução de problemas espaciais. Cita, também, que os homens tendem a uma maior especialização do que as mulheres na função cerebral lateralizada.

Este autor defende que esta lateralidade pode predispô-los para a dislexia. A explicação para esta afirmação é de que, esta forte lateralidade no hemisfério esquerdo, no que diz respeito à dominância linguística pode limitar as capacidades linguísticas globais. Afirmar que “dois hemisférios são melhores que um, sendo possível que as mulheres obtenham algum benefício no funcionamento sinérgico de ambos os hemisférios no processamento verbal, não disponível nos homens, que dependem mais do hemisfério esquerdo”.

Em termos de prevalência, na população geral, a perturbação da Leitura, existe em 4 de 5 casos diagnosticados com Perturbação da Aprendizagem. De facto, nos EUA a estimativa de crianças em idade escolar é de cerca de 4% (DSM IV, 1996).

Outros resultados são apresentados tendo em conta investigações realizadas, estima-se que as crianças que podem ser consideradas como disléxicas variam entre os 3% e os 6% (Hynd & Cohen, 1987).

Em Portugal, não havendo um estudo feito a nível geral, realizaram-se estudos em áreas específicas, tais como Lisboa e Coimbra. Os estudos realizados no distrito de Lisboa, apontam para uma percentagem de 8 a 19% de crianças disléxicas.

Por outro lado, os resultados alcançados no distrito de Coimbra, fazem a distinção entre masculino e feminino, revelando que no sexo masculino a média é de 12%, sendo que para o sexo feminino é de 10%. Neste, tal como noutros estudos, verificou-se também uma maior incidência no sexo masculino do que no feminino (Rocha, 2004).

Em suma, verifica-se, através dos autores mencionados, que, quer a nível nacional, quer a nível internacional, o sexo masculino tem uma maior prevalência no âmbito da dislexia.

2.5. Características da Criança Disléxica

De acordo com Rebelo (1988), os problemas que as crianças disléxicas apresentam situam-se ao nível do desenvolvimento cognitivo. Existem sintomas de motricidade, percepções espaciais inexactas, hiperactividade e sintomas de impulsividade.

Para diversos autores, os disléxicos revelam atraso de desenvolvimento de sensoriomotricidade, da linguagem, essencialmente na percepção auditiva e das funções intermodais, existindo ainda outros que consideram que os disléxicos têm um distúrbio na aquisição da linguagem, determinado geneticamente. Contudo, Rebelo (1988), afirma que os disléxicos têm inteligência normal, não conseguindo sim obterem resultados escolares suficientes na leitura e na escrita, consequentemente.

Lopes (2001) e Baroja et al. (2002), afirmam que as crianças disléxicas apresentam uma série de características comuns que se projectam, por um lado, na sua maneira de ser – características de conduta – e, por outro lado, nas suas realizações escolares – características escolares.

No que respeita às características de conduta, e tal como afirma Lopes (2001), a dislexia afecta o tipo de personalidade dos alunos. Isto é visível na falta de atenção que a criança tende a demonstrar, que se interliga ao esforço intelectual que realiza para superar dificuldades. Isto provoca na criança sentimentos de inibição e retraimento, que aliados à distração e ao desinteresse, fazem com que o aluno desenvolva um auto e heteroconceito baixos.

A falta de atenção, em consonância com um meio familiar e escolar, por vezes, pouco estimulante, origina desinteresse pelo estudo, revelando-se isto pelo fraco rendimento e pelas classificações escolares baixas. “As aprendizagens de leitura e escrita tornam-se muito áridas, sem interesse, não encontrando nelas, o aluno, nenhuma motivação que desenvolva o seu interesse e mantenha níveis de atenção elevados”. A tensão emocional que se cria em torno desta dificuldade escolar, torna o aluno numa criança agressiva, indisciplinada, ou pelo contrário, numa criança tímida, insegura e fechada sobre si própria (Baroja et al., 2002: 84).

Ao nível das manifestações escolares, a dislexia observa-se essencialmente na leitura e na escrita, podendo alastrar-se ainda a outras matérias escolares se se relacionarem, por exemplo, com relações espaciais, com uma sucessão temporal, entre outras (Baroja et al., 2002).

Segundo Baroja et al., (2002), e Rocha (2004), é possível de se identificar uma criança disléxica quando as suas dificuldades na aprendizagem da leitura tendem a persistir e não são atribuídas a uma frequência escolar irregular, a uma pedagogia inadequada, a um baixo nível intelectual, a perturbações orgânicas dos órgãos dos sentidos bem como a um desajuste emocional. Estas crianças acusam um ligeiro atraso no desenvolvimento que se deve, por vezes, à falta de experiências e oportunidades sócio-culturais.

A dislexia apresenta diversas características, que dentro de amplos limites, e consoante a idade das crianças, se agrupam em três níveis de evolução. O primeiro abarca as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, o segundo as crianças dos 6 aos 9 anos e o terceiro nível as crianças com idades superiores a 9/10 anos (Baroja et al., 2002). Apenas nos debruçaremos sobre o segundo nível, pois é o que corresponde, essencialmente, à idade de uma criança que frequente a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro V - Características das crianças entre os 6 e os 9 anos

<i>Manifestações da dislexia</i>	<i>Exemplos</i>
▪ Confusão das letras, como se as visse em espelho;	p – q b – d u –n
▪ Confusão das letras com sons semelhantes;	t – d p – b t – b
▪ Inversão das letras ou das próprias sílabas;	carol – calor pateque - paquete
▪ Troca da ordem dos números;	17 – 71 23 - 32
▪ Escrever da direita para a esquerda, em vez da esquerda para a direita;	

▪ Dificuldade em copiar formas e desenhos abstractos;
▪ Falta de ritmo na leitura;
▪ Os sinais de pontuação não são respeitados;
▪ Reconhece palavras isoladas, dificuldade em reconhecer no contexto;
▪ Leitura mecânica não compreensiva.

Adapt. Godinho (1997: 25 e 26) e Baroja et al. (2002: 87 a 97)

Para Rocha (2004), os alunos com dislexia, apresentam uma ou várias das seguintes características:

Quadro VI - Características das crianças disléxicas

▪ Incapacidade de aprender e recordar palavras visionadas;
▪ Dificuldade em soletrar;
▪ Dificuldade em seleccionar as palavras correctas para comunicar a nível oral e escrito;
▪ Não exibem prazer na leitura;
▪ Dificuldade em escrever;
▪ Inversão de letras e de palavras;
▪ Memória visual pobre, quando estão em causa símbolos linguísticos;
▪ Movimento errático dos olhos quando lêem;
▪ Dificuldades de processamento auditivo;
▪ Dificuldade em aplicar o que foi lido a situações sociais ou de aprendizagem;
▪ Confusão entre vogais ou substituição de uma consoante;
▪ Pouca destreza manual.

Adapt. Rocha (2004: 43)

Nestes primeiros anos de escolaridade, o que desperta a atenção em relação a uma criança disléxica é a sua dificuldade para a aquisição das técnicas instrumentais (leitura, escrita e cálculo), e as características: leitura hesitante, letras em espelho, ordenação de números incorrecta, etc., podendo estes sintomas variarem de criança para criança. Pode-se

suspeitar que uma criança é disléxica quando revela com frequência uma variedade de erros para além do habitual que a impedem de ler fluentemente e com ritmo, e quando esse tipo de leitura se mantém por muito tempo. Estas crianças, geralmente, não gostam muito de ler, não se sentem motivados para a leitura, pois não conseguem utilizá-la como um meio de comunicação (Rocha, 2004).

Para Torres & Fernández (2001), no processo da escrita, a componente motora do acto de escrever é afectada, o que causa compressão e cansaço muscular originando, consequentemente, uma caligrafia imperfeita, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas, com mudanças de tamanho e sem respeitar as linhas. Também uma deficiente percepção e memorização visual podem afectar a ortografia, que pode apresentar omissões, inversões, confusões e substituições de letras. Apresenta, ainda, sintaxe empobrecida, erros de concordância e abreviação das ideias.

O quotidiano da criança disléxica também pode ser afectado, pois estas crianças podem manifestar dificuldades em distinguir a direita da esquerda, o que origina problemas de orientação ou de direcção.

Para Thomson (1992, cit. in Torres & Fernández, 2001), as disfunções neurológicas leves, tais como os problemas ligeiros de coordenação e de maturação, que se exteriorizam em atrasos no início da marcha e da linguagem e que afectam ainda a percepção auditiva, visual, a memória e o domínio psicomotor, são a causa de tais dificuldades com que a criança disléxica se poderá deparar ao realizar tarefas do seu dia-a-dia.

Quando uma criança apresenta algumas das características mencionadas anteriormente, deve-se tentar definir o problema e fazer o diagnóstico. Este, deve ser realizado o mais rapidamente possível, pois tal como afirma Rocha (2004: 43), *“dele dependem as possibilidades de recuperação da criança”*.

2.6. Diagnóstico De Dislexia

Tal como afirma Fonseca (1980), o diagnóstico não pode contribuir para que haja concorrência competitiva entre especialistas nem a falta de uma linguagem interdisciplinar, pois acima de tudo está em causa a dignidade da pessoa humana. Este, nunca se deverá afastar do pensamento educacional, que lhe dá coerência e sentido.

Frequentemente, a dislexia é confundida com outros problemas de adaptação escolar, essencialmente com os de atraso de desenvolvimento e/ou desmotivação para as tarefas

escolares. Isto resulta de uma visão superficial da problemática da criança, onde não assumem relevância as causas que motivam essa falta de rendimento escolar, a par de uma atitude passiva, onde se espera que, à medida que a criança se desenvolve física e psicologicamente, resolva, espontaneamente, tais dificuldades. Perante tudo isto, há necessidade de fazer um diagnóstico psico-pedagógico a todas as crianças que revelam qualquer tipo de dificuldade escolar, na tentativa de descobrir as causas que a originam e, orientar cada um segundo os seus problemas específicos (Baroja et al., 2002).

Baroja et al., (2002), consideram que um bom diagnóstico deve contar com uma série de dados proporcionados por uma rigorosa avaliação psicológica e pedagógica. Segundo os mesmos autores, é extremamente importante que o professor tenha conhecimento de todo o historial da criança no que diz respeito à sua evolução e adaptação nos variados contextos, para que possa perceber, mais objectivamente, qual o problema da criança. Tais informações deverão ser fornecidas pela família e pelos contextos educativos por onde a criança já passou. Assim, realizar-se-à uma entrevista na escola, ao professor ou professores do aluno, e recaí sobre a opinião que o mesmo ou os mesmos têm acerca:

- Da integração da criança no grupo: sociabilidade, aceitação na turma, no recreio, nas actividades lúdicas;
- Da existência de determinado tipo de comportamentos: falta de atenção, instabilidade, apatia, desorganização, desnível entre uns trabalhos e outros, etc.;
- Da história escolar: que abarcará não só a assiduidade da criança à escola, bem como as mudanças de escola e a idade em que começou a frequentá-la, etc.

Já para Hennigh (2003), o apoio dos pais é indispensável, pois o que acontece em casa pode influenciar a vida escolar da criança. Neste sentido, a autora sugere que os pais devem estar o mais atento possível aos seus filhos e fazerem anotações específicas quando observam a criança.

Finda esta recolha de dados preliminares, que servem de aproximação ao problema, deverão efectuar-se provas que, de uma maneira mais objectiva e científica, possam delimitar o problema em estudo, ou seja, detectar uma possível dislexia. Contudo, é importante ter consciência que, umas vezes, o resultado coincidirá e confirmará a nossa suspeita mas, que por vezes, nos levará a descobrir outras causas distintas em relação à dificuldade manifestada pela criança (Baroja, et al., 2002).

Porque a dislexia é uma problemática demasiado complexa, ela requer uma equipa multidisciplinar, isto é, um trabalho conjunto de vários especialistas – professor da turma,

professor especializado da Educação Especial, psicólogos, neurologistas, terapeutas, técnicos de serviço social – que permita a formulação de um diagnóstico fiável, para a elaboração de um programa educativo adequado às suas características (Correia, 2005; Ferreira, 2006). A formulação do diagnóstico da dislexia requer, assim, a conjugação de esforços de uma equipa interdisciplinar. O conhecimento do professor sobre o aluno não é suficiente se não houver a aplicação de testes adequados e administrados por profissionais competentes para a comprovação da problemática (Ferreira, 2006; Hennigh, 2003).

2.7. O Papel Do Professor

De acordo com Hennigh (2003), o professor deve ser visto como um orientador e um facilitador. Este papel do professor consiste em, mantendo um ambiente estimulante e de apoio, orientar a criança na aprendizagem da descoberta da auto – compreensão, bem como do significado subjacente a cada exercício. O professor, especialmente quando prepara o leitor com dislexia, trabalha formas de desempenhar tarefas não familiares, ou que constituem um desafio e que envolvam o uso do código linguístico. O professor competente que prepare as crianças nesse sentido, desenvolverá e oferecerá aos alunos estratégias opcionais que promovem o seu sucesso, em vez de os culpar por não serem bem sucedidos com a estratégia que seleccionou.

Quando recebem um aluno disléxico nas suas salas de aula, muitos professores centram-se instintivamente na causa das dificuldades de leitura que este apresenta. Muitas pessoas associam a dislexia a uma doença que implica que a criança não é inteligente ou que é incapaz de aprender. Pelo contrário, uma criança que apresenta padrões de leitura típicos da dislexia pode revelar uma capacidade intelectual normal ou, por vezes, elevada. A criança é capaz de aprender, apesar de as estratégias tradicionais poderem não funcionar (Richardson, 1989, in Hennigh, 2003).

Os professores devem avaliar as qualidades e as competências individuais de cada criança, enquanto se mantêm igualmente conscientes das necessidades de cada uma. Quando um professor toma consciência das competências e dos pontos fortes de cada aluno que contribuem para o ambiente de aprendizagem, então as lições de ordem podem ser concebidas especificamente para a população em causa. Os professores enquanto orientadores devem encarar o processo de ensino como uma experiência contínua e estar conscientes do que as

crianças estão a fazer, do que podem fazer e do que podem atingir se forem orientadas com sensibilidade (Hennigh, 2003).

O professor deve respeitar as capacidades e dificuldades de cada um, dando ênfase à aprendizagem activa e ao trabalho cooperativo, que tanto contribui para um ambiente mais propício à aprendizagem, devendo ainda tornar as suas práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas.

O professor deve estabelecer uma relação aberta com o mundo e fazer a ligação com a escola, sendo assim, o grande mediador entre a escola e o exterior. É de extrema importância que os professores estabeleçam uma boa relação entre si e a turma e com cada aluno individualmente, levando a que estes participem e comuniquem.

Para além dos conhecimentos científicos e metodológicos de que o professor deve estar munido, importa a própria pessoa do professor, o seu comportamento e atitudes na sala de aula, as suas expectativas e outras variáveis sócio – cognitivas da sua personalidade, capazes de “fazer ser” os alunos.

A actuação do professor deve ser permanentemente orientada por uma atitude criativa e crítica, actuando em coordenação e colaboração com os diversos profissionais envolvidos na escola, com os pais e com a comunidade, numa partilha de experiências e de conhecimentos, favorecendo um sistema mais integrador e aberto à diversidade, favorecendo cada vez mais a ligação entre a escola e a comunidade. É fundamental a colaboração entre os profissionais da escola e as famílias.

A construção de equipas de colaboração, a existência de tempo para trabalho em equipa e o reconhecimento de que os professores são capazes de resolver problemas e de desenvolver investigações, são aspectos reconhecidos como básicos para que o processo de colaboração seja eficaz (Correia, 2005, 2008).

De acordo com Godinho (1999), o professor tem como principais funções:

- Preparar as crianças e jovens para pensar, para aprenderem a ser mais flexíveis e adaptáveis, no intuito de se tornarem efectivamente mais autónomos numa sociedade em constante mudança;
- Fazer a ponte entre a escola e a família para fazer das crianças e jovens melhores aprendizes.

O professor deve colocar em prática uma pedagogia virada para uma maior integração entre a avaliação e a intervenção nos processos cognitivos intrínsecos dos seus alunos e compreender as suas emoções e motivações, não só avaliando os seus potenciais de

aprendizagem, como igualmente, interpretando a sua mudança e acreditar que eles podem vir a ter no futuro mais sucesso.

Os professores não podem só ser bons técnicos de transmissão e de apresentação de informação, é também necessário apostar no potencial de modificabilidade que é inerente a cada ser em situação de aprendizagem, para que o êxito e a excelência da aprendizagem sejam alcançados.

A comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e o sucesso da criança. O aluno, os pais e o professor, em conjunto, devem delinear um programa que estabeleça objectivos razoáveis, formas de atingir esses objectivos e ideias a serem implementadas nesse sentido. É necessário que os pais se reúnam com o professor de forma regular (Hennigh, 2003).

É muito importante o envolvimento da criança em todo este processo. Ela deve compreender porque é que necessita de trabalhar para atingir um objectivo e a forma como o pode atingir. Isso irá promover a independência, assim como a auto – consciência e a auto – avaliação (Hennigh, 2003).

Preparar, aconselhar e orientar são papéis que os professores sempre quiseram assumir e são o que faz com que a educação funcione. Com o novo papel do professor, quanto mais autónomos os alunos se tornam, mais livre o docente está para aconselhar e orientar os discentes no sentido de atingirem níveis mais elevados de aprendizagem da linguagem (Moffett & Wagner, 1992, in Hennigh, 2003). Quando estão envolvidos alunos com dislexia, o professor deve centrar a sua atenção na forma como, sob variadas condições, cada aluno desempenha as tarefas na sala de aula e adaptar as condições que tenham mais probabilidades de facilitar a aprendizagem. Apesar de poder ser mais fácil estabelecer ou gerir um ambiente autoritário, centrado no professor, a verdade é que não dá resposta a diferenças específicas a nível de aprendizagem. Por definição, a sala de aula destina-se aos alunos e deve centrar-se nas suas necessidades. O professor como orientador procura criar uma sala de aula que funcione como uma equipa, sendo, cada um dos seus membros, necessário e importante. Uma sala em que a comunidade é mais forte do que o indivíduo isolado, sendo este, no entanto, único e especial (Hennigh, 2003).

O professor deve ser um agente dinamizador e fomentador da motivação de todos os alunos a fim de manter constante o seu interesse e empenhamento nas tarefas. Todas as crianças têm curiosidade por aquilo que é novo desde que lhe seja apresentado de uma forma sugestiva (Rocha, 2004).

Vencer determinado obstáculo e tomar consciência desse sucesso, ajuda o aluno a encontrar a motivação necessária para ultrapassar outros obstáculos. O aluno que é aceite pelo professor e pelos colegas sente-se estimulado no seu desenvolvimento intelectual, afectivo, social, bem como na sua participação na vida social da classe.

2.8. A Dislexia e A Formação dos Professores

Quando na escola surge um problema de dislexia, pode acontecer haver desconhecimento, por parte dos professores, em como proceder. O sentimento geral que surge é de uma grande frustração: a criança não consegue responder àquilo que lhe é pedido; o professor não percebe a causa das dificuldades da criança e os pais sentem-se perdidos, com o seu filho alvo de insucesso e o professor sem respostas (Rocha, 2004).

A criança com dislexia é, muitas vezes, rotulada de preguiçosa ou desatenta, sendo --lhe dado trabalho extra para compensar aquilo que não faz no ritmo do resto da turma. Mas a criança não rende, e surge normalmente, uma disfunção na relação pedagógica. A auto – estima destas crianças fica muito reduzida, pois há um desajuste de expectativas entre ela e o professor. Assim, é da maior importância que os professores tenham formação acerca destas dificuldades de aprendizagem, que tenham conhecimentos da forma como se diagnostica e se intervém. Quanto mais rápida for a detecção do problema, menos sofrimento haverá para todas as partes envolvidas, podendo a criança começar a ter sucesso (Rocha, 2004).

Segundo Porter (1995, in Ainscow et al. 1997), os professores deverão ter uma formação permanente, para que actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e adquiram novos conhecimentos. A formação deve ser feita num espírito de colaboração, em detrimento da competição e do isolamento. Os professores deverão ver-se a si próprios e aos outros como “solucionadores de problemas”, desenvolvendo a confiança necessária para que no ambiente escolar adquiram novos conhecimentos, competências e práticas, factor fundamental no desenvolvimento e na mudança das práticas educativas e, consequentemente, na criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Oliveira (1997) considera a formação contínua como o método de conseguir as mudanças necessárias, quer a nível dos conhecimentos, quer a nível das habilidades e das atitudes dos professores. A formação contínua facilita a auto – confiança do professor, a mudança de atitudes face à inclusão, o desenvolvimento de competências profissionais adequadas e o desenvolvimento de conhecimentos.

Segundo Correia (1999), a formação dada aos professores do ensino regular, e tendo em conta a promoção do sucesso da inclusão de alunos com NEE e de alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem, deverá prepará-los para:

- Compreender como as incapacidades ou desvantagens afectam a aprendizagem;
- Identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagem prescritas;
- Individualizar a educação;
- Compreender a situação emocional da criança;
- Utilizar os serviços de apoio;
- Promover uma comunicação efectiva com os pais;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem.

Landsheere (1994) refere que os objectivos específicos da formação contínua são os seguintes:

- Actualizar os conhecimentos e fazer adquirir novos conhecimentos;
- Assegurar o desenvolvimento da competência profissional;
- Abrir possibilidades de promoção, de mobilidade ou de reconversão profissional;
- Permitir especializações;
- Preparar para funções específicas do sistema educativo.

Hoje em dia, é importante ser-se detentor de conhecimentos, de técnicas mas, mais importante, é estar preparado para um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas, sobre aquelas situações do quotidiano que surgem naquele campo tão cheio de singularidade, complexidade, incerteza e conflito de valores, situações para as quais, são precisas respostas únicas (Costa, 1998).

Deste modo, é fundamental preparar o professor de uma forma diferente, concebendo uma formação contínua interactiva, reflexiva, inovadora, que vá ao encontro das necessidades da profissão docente, para que os docentes satisfaçam também as necessidades dos alunos.

Presentemente, não interessa uma formação teórica e abstracta, mas uma formação permanente baseada na prática, na sua reflexão profunda e continuada e nas necessidades reais dos docentes, com uma intervenção activa por parte destes, baseada na prática diária da escola como eixo fundamental de aperfeiçoamento.

Hoje, é fundamental sensibilizar e dar a conhecer que, face à realidade complexa vivida nas escolas, nomeadamente a integração de crianças com Necessidades Educativas

Especiais e de crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem, a Formação é imprescindível.

Os professores das crianças disléxicas são aqueles que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, tem a consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda a pedagogia.

Existem vários passos essenciais para uma correcta pedagogia do desenvolvimento das crianças disléxicas:

- Aprimorar o aluno como pessoa humana – A nossa grande tarefa como professores ou educadores não é a de instruir, mas a de educar os nossos alunos como pessoas humanas.
- Preparar o aluno para o exercício da cidadania.
- Construir uma escola democrática.
- Qualificar o aluno para progredir no mundo do trabalho.
- Fortalecer a solidariedade humana
- Fortalecer a tolerância recíproca.
- Zelar pela aprendizagem dos alunos.
- Colaborar e fazer a articulação da escola com a família.
- Participar activamente na proposta pedagógica da escola. Cabe ao professor participar no processo de elaboração da proposta pedagógica da escola até mesmo para definir de forma clara os objectivos da escola para os seus educandos.
- Respeitar as diferenças de cada um. O respeito às diferenças de linguagem, às variedades linguísticas e culturais, é a grande tarefa de todos os educadores.

De acordo com Candeias & Sousa (2005) um modelo de formação deve contribuir para desenvolver a auto-confiança e a auto-eficácia de forma crescente nos professores, transformando-os em facilitadores da auto-aprendizagem dos seus alunos, e deverá ser traduzida no crescimento académico e pessoal dos alunos.

Segundo Cró (2009), tanto a formação inicial, como a formação contínua têm de ser repensadas, de forma a ajudar os professores a adoptarem formas de trabalho que tenham em conta todos os alunos, incluindo os que têm dificuldades.

O educador/professor deve ter a preocupação de se reeducar de forma contínua uma vez que a nossa sociedade, ainda traz no seu tecido social, as teorias da homogeneidade para as realizações humanas, teoria que, depois de 500 anos, conseguiu apenas reforçar as desigualdades sociais. A nossa missão com educadores, é dizer que podemos amar, viver e ser

felizes com as diferenças, pois, nelas, encontraremos as nossas semelhanças históricas e ancestrais: é, dessa maneira, a nossa forma de dizer ao mundo que as diferenças nunca diminuem, mas sim, somam valores e multiplicam os gestos de fraternidade e paz entre os homens.

3. INVESTIGAÇÃO EM TRABALHO DE CAMPO

3.1. Metodologia da investigação

3.1.1. Problemática

Após termos realizado uma pesquisa bibliográfica, acerca do tema Dislexia, cabe-nos identificar o problema que nos incitou a tal pesquisa: recolher dados relativos às dificuldades de aprendizagem dos alunos na leitura e escrita e definir que estratégias de intervenção utilizar com uma criança com Dislexia na sala de aula.

No fim da formalização do problema da investigação elaborámos um plano que nos possibilitasse uma recolha de informações e procedemos à análise das mesmas, para verificarmos as áreas em que a criança se revelava menos apta.

Qualquer estudo pressupõe sempre, como base primordial, a elaboração de objectivos. Estes servem de guião orientador para a concretização do estudo da problemática.

O objectivo geral que nos incitou tal trabalho, prende-se com:

Caracterizar as dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura de uma criança do 3º ano de escolaridade por forma a favorecer o êxito na aprendizagem da leitura e escrita.

3.1.2. Tipo de investigação

Classificamos este estudo como sendo um estudo de caso, que tal como refere Yin (1989, cit. *in* Vale, 2004), é o mais ajustado quando as questões do “como” e “porquê”, são imprescindíveis, de quando o investigador tem um escasso controlo sobre os acontecimentos e quando o objecto de estudo é um fenómeno que se desenvolve em contexto real.

Define-se o estudo de caso único como uma investigação centrada no sujeito/caso (ICS). Este tipo de investigação empírica opera o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua actividade em circunstâncias importantes. Recorre ao exame de um fenómeno específico, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social.

Como a própria definição indica o estudo de caso único (ECU) é usado para demonstrar controlo experimental num só participante (Kennedy, 2005).

É caracterizado como uma investigação particularista, que recai sobre uma situação específica que se presume única em vários aspectos, tentando-se descobrir o que há de mais essencial e característico. “É uma descrição narrativa de um objecto social, tal como uma pessoa, uma aula, uma instituição, um programa ou um outro sistema limitado” (Stake, 1995, cit. in Vale, 2004: 194).

De Bruyne et al. (1975, cit. in Lessard-Hébert et al., 1990), evidenciam que o estudo de caso tende a reunir tantas informações pormenorizadas e numerosas quanto possível, pretendendo abranger a totalidade da situação em análise. Esta é a razão, segundo os mesmos autores, pela qual este tipo de investigação se socorre de variadas técnicas de recolha de dados significando, então, que o investigador utiliza múltiplas fontes de dados.

Tanto Merriam (1988), como Yin (1989), referidos em Vale (2004), comparam o papel do investigador ao de um detective, pois ambos procuram “as peças do *puzzle*”, para que tudo encaixe. Ao investigador cabe a árdua tarefa de decidir que dados recolher, quem deve ser observado ou entrevistado e que documentos são importantes analisar. Em suma, o investigador é considerado como o primeiro instrumento de uma investigação. Investigação esta que, para além de ser de natureza particularista, afirma ter também um forte cunho descritivo, pois o produto final do estudo de caso abarca uma descrição rica e completa com que se pretende interpretar os significados do fenómeno em estudo.

3.1.3. Amostra

O processo de selecção da amostra num estudo de caso deve visar a oportunidade para aprender (Stake, 1995). Ou seja, devemos seleccionar a amostra que nos permita aprender mais sobre a questão de estudo. A intencionalidade na constituição da amostra poderá estar relacionada com os seguintes critérios: a facilidade de acesso à mesma; existência de uma grande probabilidade de se verificar uma mistura de processos, programas ou interacções relacionadas com a questão de investigação; a possibilidade de estabelecer uma boa relação com os intervenientes no processo; a possibilidade do investigador desempenhar o seu papel durante todo o tempo necessário; que assegure a qualidade e credibilidade do estudo.

Como este estudo diz respeito a um caso único, foi constituída uma amostra de conveniência por um só sujeito de investigação, que obedecia a grande parte dos parâmetros

mencionados anteriormente.

Para a realização deste estudo de caso, contamos com a participação de um aluno do sexo masculino de uma Escola do Ensino Básico – 1º ciclo, do concelho de Ourém, distrito de Santarém, que frequenta o 3.º ano de escolaridade, que nos fora indicado como um aluno com possível dislexia, e está designado no nosso trabalho por A1. Este aluno está integrado numa turma de 17 alunos. Para tal, solicitámos autorização para intervenção educativa ao encarregado de educação e à direcção do agrupamento (anexos 1 e 2 respectivamente).

3.2. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

3.2.1. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados do Aluno A1

3.2.1.1. Anamnese

A anamnese destina-se a recolher dados sobre a história individual de cada criança. Através desta técnica de recolha de dados de ordem dinâmica, o investigador conhece globalmente a situação problemática (ou não) e a sua evolução. A informação nela contida apresenta dados pessoais, familiares e relativos ao desenvolvimento da criança.

Após contacto com a mãe obtivemos os seguintes dados constantes da anamnese.

Quadro VII - Dados Obtidos na Anamnese do aluno A1

1. Identificação	<ul style="list-style-type: none">○ 7 anos e 9 meses○ nacionalidade portuguesa
2. Filiação	<ul style="list-style-type: none">○ estrutura familiar: mãe e três irmãos○ pai falecido devido a toxicodependência
3. Antecedentes Pessoais	<ul style="list-style-type: none">○ gestação normal○ alimentado com leite materno durante dois meses
4. Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">○ desenvolvimento comunicativo e motricidade normais○ preferência manual e pedal: direito○ sociabilidade:<ul style="list-style-type: none">• gosta da companhia dos adultos e das crianças• é muito alegre e simpático○ disciplina preferida: Matemática

	<ul style="list-style-type: none">○ não sofre de nenhuma doença crónica
5. Enquadramento Familiar e Social	<ul style="list-style-type: none">○ vai frequentemente a casa dos avós maternos○ a casa onde vive dispõe das infra – estruturas básicas

3.2.1.2. Testes de Diagnóstico

Provas de Leitura

A primeira prova a apresentar às crianças “leitura técnica” (anexo 4) tem como objectivo saber se a criança domina as técnicas elementares da leitura, reconhecendo a palavra como um todo (Rebelo, 1993). Assim, a criança tem de identificar a palavra de entre outras que se assemelham graficamente.

A segunda prova, denominada “leitura e compreensão” (anexo 5), tem como finalidade identificar a capacidade da criança compreender o que lê. Isto porque, de acordo com Rebelo (1993), é indispensável na aprendizagem da leitura a captação do significado das palavras. Este teste implica a selecção de uma resposta correcta perante múltiplas hipóteses.

A terceira prova trata-se da “prova de leitura rápida” (anexo 6). São dispostas trinta e quatro palavras, ordenadas por dificuldade de leitura que a criança deve ler num minuto. Este teste pretende avaliar o domínio da técnica da leitura, a exactidão da percepção rápida das palavras e o ritmo de execução.

Provas de Escrita

Sendo a aprendizagem da leitura paralela à da escrita, era imprescindível o diagnóstico das dificuldades na escrita. Utilizámos, para tal, o ditado (anexo7) na medida em que permite verificar se a criança escreve correctamente. Segundo Rebelo (1993), é o instrumento mais adequado e mais utilizado neste tipo de diagnóstico.

O ditado contém cinquenta e oito vocábulos e compreende frases curtas e vocábulos conhecidos.

Memorização de Dígitos

Este teste compreende a apresentação auditiva de estímulos (dígitos) e exige-se à criança a sua memorização sequencial (anexo8).

Rebelo (1993) apresenta este teste como importante na diferenciação de alunos com e sem problemas de leitura.

Teste de Fluência verbal

O teste de fluência verbal consiste em as crianças, num minuto, pronunciarem as palavras que se lembrarem e o professor anota-as e cronometra o tempo (anexo9). Tem como finalidade avaliar a capacidade de encontrar facilmente palavras, sem as repetir.

Testes de Discriminação Auditiva

Estes testes têm como finalidade avaliar a capacidade de distinguir os sons das palavras, nomeadamente os fonemas semelhantes ao nível auditivo (anexo 10).

Estes testes compreendem duas formas: Modelo I e Modelo II. O primeiro modelo consiste em, dadas três palavras, distinguir a que tem o som diferente. O segundo modelo compreende duas palavras cujas diferenças estão em letras ou ditongos. A criança deve localizar essas diferenças: no princípio, no meio ou no fim das palavras.

Enquanto no primeiro modelo, as distinções auditivas são mais globais, o segundo modelo visa a análise auditiva e a nomeação da ordem espacial, o que é mais difícil.

Teste de Percepção da Ordem Temporal Audiovisual e Verbal

O teste prevê a aplicação para as inversões e alterações das palavras que crianças com problemas de aprendizagem fazem ao ler e ao escrever (Bakker, 1971; Bakker e Schroots, 1981, in Rebelo, 1993). É um teste de percepção e memorização temporária de palavras. Consta de seis itens. O professor refere duas ou mais palavras, pedindo à criança que as repita. Em seguida, apresenta-lhe cartões referentes às palavras e a criança deverá ordená-los pela ordem em que foram proferidas as palavras (anexo11).

“ Oclusão Auditiva”

Este teste baseia-se em modelos sensório-motores e perceptivo-motores sobre o desenvolvimento da linguagem (Dumont,1977, In Rebelo, 1993). Constitui uma prova simples em que são apresentadas palavras incompletas e a criança deve completá-las, mentalmente, e pronunciá-las correctamente (anexo 12).

“Ligação de Sons”

Também se baseia nos modelos do teste anterior. Na “Ligação de sons” os fonemas são pronunciados pelo professor, enquanto a criança forma mentalmente a palavra, juntando os sons e pronunciando-a (anexo13). A automatização desta técnica de soletração e junção dos fonemas é muito importante na aprendizagem da leitura e da escrita (Rebelo,1993).

Depois de realizados os testes de diagnóstico ao aluno A1, obtiveram-se os seguintes resultados (anexo3).

Quadro VIII - Dados Obtidos nos Instrumentos de Diagnóstico

Instrumentos de Diagnóstico	Respostas Correctas (%)	Respostas Não Assinaladas (%)	Inêxitos (%)
Leitura Técnica	90	-	10
Leitura e Compreensão	90	-	10
Leitura Rápida	85,1	15,6	14,8
Escrita	54,3	-	45,7
Memorização de Dígitos	42,9	-	57,1
Fluência Verbal	-	-	-
Discriminação Auditiva			
Modelo I	37,5	-	62,5
Modelo II	25	-	75
P. O. T. Audiovisual e Verbal	37,5	-	62,5
Oclusão Auditiva	83,3	-	16,7
Ligação de Sons	65,6	-	34,4

Pela leitura do Quadro VIII, observamos que o aluno, no teste de *leitura técnica*, obteve 90 % de respostas correctas, o que revela dominar as técnicas elementares da leitura. De acordo com Rebelo (1993), reconhece a palavra como um todo.

Já no teste de *leitura e compreensão*, verificamos que A1 obteve 90% de êxitos, facto que revela compreender o que lê.

Através do Quadro, observamos que A1 leu 85,1% das palavras em um minuto, apresentando 14,8% de palavras lidas incorrectamente. Não teve exactidão na percepção rápida de todas as palavras.

Perante a apresentação auditiva de estímulos, no teste de *memorização de dígitos*, através do Quadro 8, verificamos que A1 obteve 42,9% de êxitos. Existe alguma dificuldade em memorizar a informação recebida, sequencialmente. De acordo com Rebelo (1993), pode ser uma das razões da inversão de letras nas palavras.

A1 disse dezoito palavras em um minuto, relacionando-as com aquilo que podia ver à sua volta na sala de aula. De acordo com Rebelo (1993), o vocabulário é o nosso dicionário. Recasens (1990), afirma que a média exigível no 3.º ano de escolaridade é de 80 palavras. A1 revela alguma dificuldade em encontrar e pronunciar palavras com rapidez. Há a dificuldade em transpor a imagem visual para a verbal.

Para Rebelo (1993), o teste de *discriminação auditiva* avalia a capacidade de distinguir sons semelhantes ao nível auditivo. Enquanto no Modelo I A1 discriminou 37,5% das palavras, no Modelo II só discriminou 25%. Isto porque este modelo é mais difícil, pois implica a nomeação da ordem espacial: início, meio e fim.

Como podemos constatar pelo Quadro 8, A1 atingiu 37,5% de êxitos no teste de *percepção da ordem temporal audiovisual e verbal*. Este teste pretende verificar a capacidade de manter a sequência em que os vocábulos ocorrem. A1 conseguiu ordenar sequencialmente três palavras.

Pela análise da sua leitura, verificou-se também a seguinte caracterização:

Quadro IX - Caracterização da Leitura

Categorias	Descrição
Velocidade	Leitura lenta
Compreensão	Compreende o que lê
Ritmo e entoação	Leitura sem entoação e com algumas hesitações
Pausas	Sim
Omissões	
Inversões	○ <i>pre</i> (preço)
Substituições	○ ç por c (preço) ○ ão por om (comissão)
Adições	○ <i>ado</i> (emprego)
Segue com o dedo	Sim
Abanou a cabeça	Sim

Pela análise desta tabela, verifica-se que A1 tem ainda uma leitura lenta, com pouco ritmo e onde apresenta algumas inversões, substituições e adições.

Quadro X - Caracterização da Escrita

Categorias	Componentes	Frequência
<i>Substituições</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>o</i> por <i>a</i> (perto) ○ <i>p</i> por <i>b</i> (bote) ○ <i>em</i> por <i>ei</i> (sabem) ○ <i>es</i> por <i>ex</i> (escrever, escreveram) ○ <i>ão</i> por <i>am</i> (andam, escreveram, mostram, deram) ○ <i>ç</i> por <i>s</i> (louça) ○ <i>am</i> por <i>ano</i> (piam) 	/ / / // /// / /
<i>Inversões</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>pre</i> (preto) 	/
<i>Omissões</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>u</i> (Paula, louca) ○ <i>r</i> (prato) ○ <i>i</i> (peixe) ○ <i>a</i> (aos) 	// / / /
<i>Adições</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>r</i> (pato) 	/

Através do Quadro, podemos constatar que A1 ainda não estabelece totalmente a ligação entre fonema/grafema. Substitui alguns sons e omite a letra *u*, *r*, *i* e *o* em algumas palavras. A1 ainda não domina a técnica da escrita.

De acordo com Pereira (2008), é importante diagnosticar as reais dificuldades do aluno para que ao iniciar o processo de reeducação o faça do ponto de partida que para si é o essencial e que permita corrigir o processo de leitura e escrita da criança.

3.2.1.3. Relatório do Aluno A1

O aluno A1 pertence ao sexo masculino tem sete anos e nove meses.

Vive com a mãe e os seus irmãos, pois o seu pai já faleceu devido a toxicodependência.

De acordo com Malpique (1998), a figura paterna influencia muito o desenvolvimento cognitivo da criança devido à importância do estímulo e da interacção com o pai. A qualidade

dessa relação está correlacionada com o nível cognitivo da mesma e, algumas vezes, também com o seu bom rendimento escolar.

Na mesma linha de ideias, é no permanente confronto entre o ajuste, as expectativas dos pais e os modelos da sociedade que se assegura a herança cultural, permitindo a inovação, de que resulta a identidade.

O rendimento escolar desta criança pode, em nossa opinião estar relacionado com a ausência do pai.

A1 frequentou o Jardim de Infância e iniciou a escolaridade em 2008/2009. É uma criança a nível sócio-afectivo, muito sociável, meiga e cooperante. Revela muito interesse pelas actividades escolares, onde participa activamente. Ao nível das aprendizagens académicas, na área da Língua Portuguesa, revela algumas dificuldades na leitura e na escrita.

Depois de feita uma avaliação de diagnóstico dessas dificuldades, de que já apresentámos os resultados há a referir:

- a) reconhece globalmente as palavras,
- b) compreende bem aquilo que lê,
- c) revela uma leitura com alguma hesitação, com pouco ritmo, fazendo algumas substituições: *ç/c* e *ão/am*, inversões: *pre* e adições: *ado* ;
- d) aquando da escrita de palavras, substitui (*o/a,p/b*, *em/ei*, *es/ex*, *ão/ am*, *ç/s* e *am/an*), inverte (*pre*) e omite (*u*, *r*, *i* e *a*) sons, o que, de acordo com Rebelo (1993), pode ter na sua origem uma incorrecta organização espacial;
- e) revela também alguma falta de concentração e de exercitação da memória;
- f) em termos de fluência verbal, revelou pouco domínio da área vocabular;
- g) ainda revela dificuldades em discriminar alguns sons.

3.2.2. Plano de Acções

Começamos por recordar sucintamente que os resultados obtidos na avaliação das dificuldades do aluno. Evidencia lacunas no desempenho das seguintes competências:

- a) percepção e memória auditiva;
- b) atenção;
- c) nomeação da ordem espacial;
- d) percepção visual.

Assim, o plano de intervenção que apresentaremos visa o cumprimento de objectivos construídos com a função de otimizar as capacidades do aluno e proporcionar-lhe instrumentos que permitam colmatar as lacunas nas competências atrás indicadas.

Importa realçar que neste levantamento de estratégias nos baseámos em: Diniz, Leão & Paiva (1987); Recasens (1994); Sousa (1988) e Wassermann (1990).

O enquadramento desta intervenção deve-se ao apoio nas abordagens teóricas propostas pelos diferentes autores, que referem como factores importantes na aprendizagem da leitura e da escrita, por um lado, à organização escolar, através da gestão dos materiais e do planeamento pedagógico e, por outro, os factores psicomotores.

De acordo com Cítoles e Sanz (1997), é necessário o professor estar atento às pequenas dificuldades que possam surgir nos primeiros anos do 1.º Ciclo, para se poder efectuar uma intervenção oportuna. Por vezes, tal não acontece, o que provoca uma consolidação das mesmas, mais difíceis de recuperar.

O jogo como forma de intervenção surge, na medida em que vários autores defendem que ele é a base do sucesso escolar.

Para Onofre (1999) é fundamental uma intervenção educacional com base no jogo em crianças com dificuldades no desenvolvimento, em geral, e, em particular, na motricidade, na percepção, na cognição, na comunicação, na linguagem e no comportamento.

Na mesma linha de ideias, o jogo contribui para o sucesso da resolução de problemas de aprendizagem.

3.2.2.1. Objectivos

Tendo como base o estudo feito no enquadramento teórico e analisadas as dificuldades ou problemas de aprendizagem, em trabalho de campo, propomos os seguintes objectivos específicos:

- Favorecer o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita.
- Desenvolver a expressão oral, através de actividades de percepção e de memória auditiva e visual.
- Estimular a condição psicomotora com o apoio de jogos diversos.

3.2.2.2. Plano de Intervenção

A respeito da importância de uma precoce intervenção, Fonseca de opinião que *professor primário deve, ele próprio, construir os seus instrumentos de diagnóstico*

psicopedagógico a fim de poder actuar de acordo com a criança concreta e de possibilitar uma intervenção num tempo considerado socialmente útil. (Fonseca,2008: 473).


Um as actividades apresentam-se, em grupo, outras individualmente, de forma lúdica e participativa, devendo o professor partir de experiências vivenciadas pelo aluno e dos seus centros de interesse.


O plano de intervenção terá uma aplicação temporal que se desenrolará durante um trimestre.


O plano de intervenção comporta: objectivos específicos, conteúdos, actividades e estratégias, recursos e avaliação.

Os objectivos definidos para as sessões comportam as áreas: *cognitiva, psicomotora e sócio – afectiva.*

Nas grelhas que se seguem os objectivos são apresentados de acordo com a seguinte legenda:

 - Objectivos de ordem sócio-afectiva

 - Objectivos de ordem psicomotora

 - Objectivos de ordem cognitiva

Quadro XI - Cronograma das Acções

Acções Objectivos	Fevereiro								Março					Abril		
	1	4	8	11	15	18	22	25	11	15	18	22	25	1	5	29
Motivar para as actividades.																
Desenvolver competências sociais.																
Fomentar o gosto pela leitura e pela escrita.																
Ultrapassar a inibição.																
Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons.																
Exercitar a rapidez de reflexos.																
Distinguir diferentes sons.																

Aumentar a atenção auditiva.																
Descobrir a capacidade de comunicação através dos sons.																
Estimular a atenção visual.																
Melhorar a situação e orientação no espaço.																
Praticar a formulação de respostas lógicas.																
Exercitar a compreensão oral.																
Estimular a capacidade de “saber escutar”.																
Descobrir a necessidade de pronunciar correctamente para ser bem entendido.																
Estimular a criação de ritmos e rimas.																
Experimentar jogos de pronúncia.																
Desenvolver a capacidade de improvisação oral.																
Estimular a expressão escrita.																
Descobrir a linguagem como forma de expressão e comunicação.																
Reconhecer palavras com sílabas directas.																
Combinar sílabas e letras.																
Estimular a fluência de leitura.																
Identificar determinadas palavras num texto.																
Melhorar a rapidez de leitura.																

rítmica.																
Fomentar a noção de corpo.																
Estimular a estruturação espacial.																
Descobrir, com a prática, a importância da pontuação.																

Quadro XII - Acção n.º1

ACÇÃO N.º1

1 de Fevereiro

ACÇÃO N.º1	
1 de Fevereiro	
Conteúdos	Percepção Auditiva
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ultrapassar a inibição. ▪ Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. ▪ Exercitar a rapidez de reflexos. ▪ Distinguir diferentes sons. ▪ Aumentar a atenção auditiva. ▪ Descobrir a capacidade de comunicação através dos sons.
Actividades	<p>Realização dos seguintes jogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Jogo dos sons (onomatopeias)</i> – As crianças devem imitar sons produzidos por animais e/ou objectos. ▪ <i>Adivinha quem falou</i> – A uma das crianças são vendados os olhos. O professor aponta uma outra para dizer uma frase. A criança de olhos vendados deve adivinhar quem falou. ▪ <i>Adivinha o ruído</i> – A criança deve imitar um som e as restantes devem adivinhar de que som se trata.
Recursos	Humanos: crianças e professora
	Materiais: venda
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XIII - Acção n.º 2

ACÇÃO N.º2	
4 de Fevereiro	
Conteúdos	Percepção Auditiva
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ultrapassar a inibição. ▪ Estimular a capacidade de produzir e reproduzir sons. ▪ Exercitar a rapidez de reflexos. ▪ Distinguir diferentes sons. ▪ Aumentar a atenção auditiva. ▪ Descobrir a capacidade de comunicação através dos sons.
Actividades	<p>Realização dos seguintes jogos, em grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Donde soou?</i> – Três crianças estão viradas para a parede. O professor indica outra do grupo para imitar um som. As três devem adivinhar o local de onde proveio o som. ▪ <i>Jogo das cadeiras</i> – Colocam-se 18 cadeiras num espaço amplo. As crianças devem deslocar-se à sua volta, cantando uma canção. Ao batimento de palmas devem sentar-se. Vão saindo as crianças que fiquem sem cadeira. ▪ <i>Agrupar</i> – As crianças movimentam-se livremente. Ao som “dois”, devem agrupar-se duas a duas. Os números devem variar. Vão saindo as crianças que ficarem sem grupo.
Recursos	Humanos: crianças e professora
	Materiais: cadeiras
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XIV - Acção n.º 3

ACÇÃO N.º3	
8 de Fevereiro	
Conteúdos	Memória visual e Situação no Espaço
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a atenção visual. ▪ Melhorar a situação e orientação no espaço.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praticar a formulação de respostas lógicas. ▪ Exercitar a compreensão oral.
Actividades	<p>Realização dos seguintes jogos, em grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Objecto trocado</i> – Colocam-se cinco objectos em fila. As crianças devem fixar a sua ordem. Uma criança sai da sala e outra troca a ordem dos mesmos. Ao entrar na sala deve adivinhar quais os objectos trocados. ▪ <i>Objecto comido pelo gato</i> – Colocam-se vários objectos sobre uma mesa. As crianças devem memorizar os objectos, independentemente da sua ordem. Uma sairá da sala, enquanto um objecto é escondido. Quando entrar deve tentar adivinhar qual o objecto escondido. ▪ <i>Jogos com blocos lógicos</i> – Uma criança esconde uma peça dos blocos. As outras perguntam-lhe pelas suas características, ao que ela responde “sim” ou “não”. No fim, tentam adivinhar qual a peça escondida.
Recursos	Humanos: crianças e professora
	Materiais: vários objectos e blocos lógicos
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XV - Acção n.º 4**ACÇÃO N.º 4**

11 de Fevereiro

Conteúdos	Pronúncia e Memória Auditiva
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a capacidade de “saber escutar”. ▪ Descobrir a necessidade de pronunciar correctamente para ser bem entendido. ▪ Estimular a criação de ritmos e rimas. ▪ Experimentar jogos de pronúncia. ▪ Desenvolver a capacidade de improvisação oral.
Actividades	<p>Realização dos seguintes jogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O Eco</i> – O professor escolhe uma palavra que apresente alguma dificuldade. A criança terá de a repetir com vários batimentos e

	<p>entoações.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aumentar as palavras</i> – Uma criança dirá uma palavra e as restantes devem repeti-la e aumentá-la. ▪ <i>Trava-línguas</i> – O professor diz uma trava-língua e a criança imita-o. ▪ <i>Rimas</i> – Depois de se pedir à criança palavras que rimem, começa-se uma frase e ela deve continuar utilizando palavras que rimem para, assim, construir uma história.
Recursos	Humanos: crianças e professora
	Materiais:
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XVI - Acção n.º5**ACÇÃO N.º5**

15 de Fevereiro

Conteúdos	Leitura e Expressão Escrita
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivar as crianças para a escrita e para a leitura. ▪ Desenvolver competências sociais. ▪ Estimular a expressão escrita. ▪ Descobrir a linguagem como forma de expressão e comunicação. ▪ Reconhecer palavras com sílabas directas. ▪ Combinar sílabas e letras.
Actividades	<p>Realização das seguintes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar um jogo de reconhecimento de palavras. ▪ Com palavras fazer uma lista. Em cartões desenhar a imagem de cada palavra e noutros escrever as palavras inteiras, em sílabas e por letras. ▪ A criança terá de identificar as palavras com os desenhos, com as sílabas e com as letras, compondo e decompondo. Deverá também a partir das sílabas e das letras, formar palavras novas. ▪ Conforme o interesse manifestado pela criança, poder-se-á aumentar os cartões, levando a criança a escrever frases.

Recursos	Humanos: criança e professora
	Materiais: cartões com desenhos, palavras, sílabas e letras.
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XVII - Acção n.º 6

ACÇÃO N.º 6	
18 de Fevereiro	
Conteúdos	Rapidez de leitura
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar o gosto pela leitura. ▪ Estimular a fluência de leitura. ▪ Identificar determinadas palavras num texto.
Actividades	<p>Realização das seguintes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dado um determinado texto, pedir à criança que leia a primeira e a última palavra de cada linha. ▪ Depois, que leia a primeira palavra de cada linha e que procure determinada palavra no texto. ▪ Procurar quantas vezes se repete uma dada palavra no texto.
Recursos	Humanos: criança e professora
	Materiais: cartões com palavras
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XVIII - Acção n.º 7

ACÇÃO N.º 7	
22 de Fevereiro	
Conteúdos	Rapidez de Leitura
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver competências sociais. ▪ Melhorar a rapidez de leitura. ▪ Utilizar sistemas de medição.
Actividades	<p>Realização das seguintes actividades, em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dando uma lista de palavras numeradas, pedir às crianças para procurarem uma determinada palavra, dizendo o seu número. Dentro do grupo, as crianças devem conversar acerca das estratégias que os

	<p>mais rápidos utilizam.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer o mesmo exercício mas com frases.
Recursos	Humanos: crianças e professora
	Materiais:
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XIX - Acção n.º 8**ACÇÃO N.º 8**

25 de Fevereiro

Conteúdos	Compreensão da Leitura
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver competências sociais. ▪ Fomentar o gosto pela leitura e pela escrita. ▪ Praticar a necessidade de compreensão de textos e suas possíveis interpretações.
Actividades	<p>Realização das seguintes actividades, em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pelos grupos, distribuem-se cinco histórias, escritas em cartões, que, em seguida recortaremos por parágrafos. Os grupos terão de ordená-los e formarem a história. ▪ Por fim as crianças fazem a leitura oral das histórias, verificando se estão correctas. ▪ A actividade poder-se-á repetir, misturando todos os cartões e fazendo uma leitura prévia dos mesmos. Os grupos, entre si, trocam os cartões.
Recursos	Humanos: crianças e professora
	Materiais: Cartões com histórias escritas
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XX - Acção n.º 9**ACÇÃO N.º 9**

11 de Março

Conteúdos	Compreensão da Leitura
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver competências sociais. ▪ Fomentar o gosto pela leitura e pela escrita.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apreciar as possíveis informações que o jornal proporciona. ▪ Praticar a necessidade de compreensão de textos e suas possíveis interpretações. ▪ Distinguir os diferentes caracteres tipográficos do jornal e das revistas.
Actividades	<p>Realização das seguintes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ao extrair uma notícia simples de um jornal ou de uma revista, o professor deve recortá-la por linhas. Em seguida deve propor à criança que a ordene. ▪ Também utilizando os mesmos recursos, o professor deve separar as notícias dos seus títulos. A criança deverá, então fazer a correspondência entre os títulos e as notícias.
Recursos	Humanos: criança e professora
	Materiais: jornais e revistas
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XXI - Acção n.º 10**ACÇÃO N.º 10**

15 de Março

Conteúdos	Expressão Escrita
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilitar desinibições. ▪ Apreciar a criação do grupo. ▪ Comprovar o possível enriquecimento da história através da contribuição do grupo. ▪ Alcançar uma maior aceitação no grupo, através das ideias pessoais. ▪ Praticar a escrita de letras. ▪ Descobrir a escrita como possibilidade de comunicação. ▪ Desenvolver a criatividade. ▪ Estimular a criação de histórias.
Actividades	<p>Realização das seguintes actividades, em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrever uma história com palavras dadas. Aos grupos, serão apresentadas quatro palavras, sobre as quais o grupo terá de inventar

	<p>uma história.</p> <ul style="list-style-type: none"> No fim, devem dar um título à história.
Recursos	Humanos: crianças e professora
	Materiais:
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XXII - Acção n.º 11**ACÇÃO N.º 11**

18 de Março

Conteúdos	Expressão Escrita
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar desinibições. Apreciar a criação do grupo. Comprovar o possível enriquecimento da história através da contribuição do grupo. Alcançar uma maior aceitação no grupo, através das ideias pessoais. Praticar a escrita de letras. Descobrir a escrita de forma lúdica. Desenvolver a criatividade. Estimular a criação de histórias.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> Dada uma determinada palavra, levar a criança a descobrir outras e com elas montar uma história. É de referir que a palavra deve ser colocada na vertical.
Recursos	Humanos: criança e professora
	Materiais:
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XXIII - Acção n.º 12**ACÇÃO N.º 12**

22 de Março

Conteúdos	Expressão Escrita
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> Apreciar a criação do grupo. Comprovar o possível enriquecimento da história através da

	<p>contribuição do grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Alcançar uma maior aceitação no grupo, através das ideias pessoais. Praticar a escrita de letras. Descobrir a escrita de forma lúdica. Desenvolver a criatividade.
Actividades	<p>Realização das seguintes actividades, em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Em grupos, escreverem listas de frases. Ao lado de cada uma, as crianças devem anotar o número de palavras que a constituem. Em seguida, propõem-se às crianças para que acrescentem, por exemplo, mais duas palavras a cada uma. Pede-se também para escreverem o contrário das frases.
Recursos	<p>Humanos: crianças e professora</p> <p>Materiais:</p>
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XXIV - Acção n.º 13

ACÇÃO N.º 13

25 de Março

Conteúdos	Expressão Escrita
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar desinibições. Apreciar a criação do grupo. Comprovar o possível enriquecimento da história através da contribuição do grupo. Alcançar uma maior aceitação no grupo, através das ideias pessoais. Praticar a escrita de letras. Descobrir a escrita como possibilidade de comunicação. Desenvolver a criatividade. Estimular a criação de histórias.
Actividades	<p>Realização das seguintes actividades, em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribui-se a cada grupo uma tira de papel. Um dos elementos escreve um nome de um animal, dobra a folha e passa-a a outro elemento que escreve outro nome de outro animal. O terceiro

	elemento escreverá o local onde eles foram e dobra também a folha e assim sucessivamente até completarem uma história. O último que completa a história, deve lê-la.
Recursos	Humanos: crianças e professora
	Materiais: Tira de papel
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XXV - Acção n.º 14**ACÇÃO N.º 14**

1 de Abril

Conteúdos	Expressão Escrita
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descobrir a escrita de forma lúdica. ▪ Desenvolver a criatividade. ▪ Fomentar o gosto pela escrita. ▪ Praticar a praxia fina. ▪ Desenvolver competências sociais. ▪ Apreciar a produção do grupo.
Actividades	Realização da seguinte actividade: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Depois de terem sido dados alguns exemplos, levar a criança a dar à escrita uma forma relacionada com o conteúdo do texto que escreve.
Recursos	Humanos:
	Materiais:
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XXVI - Acção n.º 15**ACÇÃO N.º 15**

5 de Abril

Conteúdos	Ortografia
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a auto-aprendizagem e a auto-correcção. ▪ Exercitar a memória visual. ▪ Descobrir a necessidade de escrever sem erros. ▪ Distinguir sons semelhantes na lista gráfica.
Actividades	Realização da seguinte actividade:

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno participará na pesquisa de erros e fará alguns murais, com as palavras correctamente escritas. A criança pode observá-los sempre que se lhe depare alguma dúvida.
Recursos	Humanos: professora e aluno
	Materiais: cartolinas
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

Quadro XXVII - Acção n.º 16

ACÇÃO N.º 16

29 de Abril

Conteúdos	Ortografia
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a auto-aprendizagem e a auto-correcção. ▪ Desenvolver competências sociais. ▪ Exercitar a estruturação rítmica. ▪ Fomentar a noção de corpo. ▪ Estimular a estruturação espacial. ▪ Descobrir com a prática a importância da pontuação.
Actividades	<p>Realização da seguinte actividade, em grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada grupo tem textos diferentes que deve preparar combinando a sua leitura, fazendo os seguintes exercícios: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ponto final – param com os pés juntos e contam até três; ○ Vírgula – batem um pé; ○ Ponto de exclamação – dão um salto; ○ Ponto de interrogação – batem as palmas; ○ Reticências – dão três passos lentamente.
Recursos	Humanos: professora e alunos
	Materiais:
Avaliação	Grelha de avaliação (anexo 14)

3.2.3. Avaliação do Processo

Na opinião de Carvalho & Diogo (1999), o professor não deve descurar do processo ensino-aprendizagem a importância da avaliação, pois ajuda a detectar os problemas no decorrer de um projecto, advindo daí os possíveis ajustes.

De acordo com o mesmo autor, a avaliação constitui um elemento regulador, orientador e certificador da prática educativa.

Assim, para fins de avaliação de processo, utilizámos como instrumentos de recolha de dados, uma ficha de opinião do aluno (Anexo 14) e uma observação, seguida de registo (Anexo 3), das ocorrências significativas do decorrer das acções e de que resultou a elaboração do seguinte quadro.

Quadro XXVIII - Avaliação das Acções

Objectivos	A1
Coopera com os colegas.	+
Aprecia o trabalho do grupo.	+
Distingue diferentes sons.	+
Reproduz sons.	+
Orienta-se no espaço, mediante estímulos auditivos.	+
Formula respostas lógicas.	=
Cria ritmos, rimas e lengalengas (<i>com ajuda</i>).	+
Participa nos jogos de pronúncia.	=
Reconhece palavras com sílabas directas.	=
Identifica palavras num texto.	+
Compreende textos simples.	+
Discrimina visualmente caracteres tipográficos nos jornais.	+
Cria histórias.	*
Pratica a escrita de forma lúdica.	=
Pratica a pontuação de textos.	=

Legenda:

- + - Sim
- * - Não
- = - Às vezes

Através dos registos, verificou-se que o aluno aderiu de forma positiva, da primeira à última acção e, por outro lado, atingiu os objectivos propostos para as mesmas, notando-se que após a intervenção ocorreram alguns progressos relativamente às dificuldades iniciais que demonstrava.

Para uma melhor avaliação de produto, os testes de diagnóstico foram aplicados novamente, com o intuito de verificar se as estratégias da intervenção fizeram diminuir as dificuldades / problemas de aprendizagem apresentados na área de Língua Portuguesa.

Conforme os dados recolhidos nos testes e após análise dos mesmos, podemos constatar que no reteste A1:

- a) reconhece globalmente as palavras,
- b) compreende bem aquilo que lê,
- c) revela uma leitura mais fluente, fazendo ainda a substituição: *ç/c*, conseguindo ultrapassar a dificuldade e não fazendo com tanta frequência a substituição *ão/am*, ainda faz inversões: *pre* e adições: *ado* ;
- d) aquando da escrita de palavras, substitui (*o/a,p/b*, *em/ei*, *es/ex*, *ão/ am*, *ç/s* e *am/an*), inverte (*pre*) e omite (*r*, *i* e *a*) sons, mas já não omite com tanta frequência o *u*;
- e) revela maior concentração e mais exercitação da memória;
- f) em termos de fluência verbal, revelou mais domínio da área vocabular;
- g) ainda revela dificuldades em discriminar alguns sons.

4. Conclusões e Recomendações

4.1. Conclusões

Segundo Barbier (1991, *in* Carvalho & Diogo, 1999, 6): “*O projecto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto.*” Por outro lado, ao termo projecto está sempre inerente a palavra objectivo, que se pretende concretizar através de uma dinâmica entre a teoria e a prática.

Após a investigação bibliográfica, acerca do tema Dislexia, podemos constatar que esta dificuldade de aprendizagem, está cada vez mais enraizada na nossa sociedade. Pais, educadores e os próprios alunos devem interagir e mobilizar esforços para minimizar tal situação.

Há que ter em conta que, tal como proferiu Fonseca (1984: 264), “as crianças não podem continuar a ser vistas como automóveis, onde não se vê, se há ou não gasolina, ou se a bateria está ou não em condições, mas que se começa logo por desmontar o motor e as suas peças componentes. Primeiro mudar o ambiente, depois o professor e só no fim a criança”. Nesta frase está patente, que se deve adequar o ensino à criança com dificuldades, e a utilização de métodos e materiais que permitam tal ajustamento serão factores determinantes no reencontro da criança com a aprendizagem, permitindo-lhe obter sucesso, quer no ensino em geral quer na leitura em particular.

De acordo com estes considerandos, o nosso projecto partiu de uma reflexão sobre uma problemática, para, em seguida, passarmos à investigação teórica, à recolha e tratamento dos dados e à intervenção.

Assim, foi necessário fazer-se a identificação e a escolha de uma problemática a partir da reflexão e observação de uma situação, que, no nosso estudo, foi real e teve como espaço o meio educativo. A nossa problemática partiu de uma constante preocupação dos professores sobre as dificuldades/problemas de aprendizagem das crianças na leitura. Apesar das novas pedagogias, a escola, nas suas actividades, continua a enfatizar as áreas académicas: *ler, escrever e contar*, logo, as citadas dificuldades são consideradas as mais frequentes.

Depois de recolhidos os dados referentes ao aluno, recorrendo a várias técnicas, outro dos momentos a ter em consideração, foi o da planificação das actividades de intervenção, que desejámos que fosse no sentido de uma mudança. Esta intervenção esteve sujeita a alterações e ajustamentos, através do papel regulador da avaliação de processo.

Quanto mais cedo se identificarem os problemas de aprendizagem, melhor, na medida em que se pode modificar o envolvimento familiar, social e educacional, facilitando à criança a apropriação precoce de aquisições básicas de aprendizagem. De igual modo, quanto mais precoce for a intervenção, maior será a mobilização do potencial do desenvolvimento.

Perante tudo isto, podemos concluir que a escola deve trabalhar cada vez mais no sucesso da aprendizagem, qualquer que seja o potencial da criança.

Apesar de ser um primeiro estudo, o presente trabalho proporcionou-nos uma maior sensibilidade e abertura para esta dificuldade com que as crianças podem ser confrontadas. É nosso dever, enquanto professores, ajudar a criança a aumentar a sua auto-estima e a sua auto-confiança. Devemos ser agentes dinamizadores e fomentadores da motivação destas crianças, a fim de manter constante o seu interesse e empenhamento nas tarefas. Temos consciência de que esta criança continuará a sentir dificuldades, por isso, consideramos que se deverá dar continuidade a este tipo de actividades, na perspectiva de ir atenuando essas dificuldades.

Temos assim noção de que muito mais poderia ser por realizado, ficando este trabalho em aberto para que possa ser alvo de aprofundamento na nossa prática pedagógica.

4.2.Recomendações

Este estudo parece ter demonstrado que a implementação de estratégias e práticas eficazes podem desenvolver ganhos significativos nos alunos. Há, contudo, necessidade de estas estratégias serem desenvolvidas com rigor, para que se atinja o sucesso educativo.

Os alunos com perturbações da leitura e da escrita constituem um dos grandes desafios que se colocam à escola e aos professores. Estas perturbações têm consequências na aprendizagem e são responsáveis pelo insucesso escolar de muitos alunos.

Ler e escrever são processos complexos que implicam várias aptidões de diversa natureza que se desenrolam numa série de etapas e por um período longo de tempo.

Para uma criança disléxica, a dislexia há-de ser sempre uma realidade. É importante apercebermo-nos que é possível lidar com a dislexia e que com ajuda (dos pais, professores ou outros profissionais), estas crianças podem atingir os objectivos e realizar os sonhos que têm.

Em termos gerais, o mais importante a recordar quando se trabalha com uma criança disléxica é nunca subestimar o que esta é capaz de fazer. As crianças com dislexia são normalmente alunos competentes que necessitam de estar inseridos num ambiente de

aprendizagem que os apoie e inspire. A ênfase não deve ser posta em rotular a criança, mas sim em ajudar a criança a usar os seus pontos fortes para ultrapassar os seus pontos fracos.

Cabe assim à escola um papel importante, tanto na identificação e caracterização destas problemáticas, como na definição de processos educativos adaptados às necessidades daí decorrentes. Todos os professores envolvidos na educação das crianças deverão conhecer, de alguma forma, as características de cada uma e compreender as suas dificuldades.

Ao concluirmos esta dissertação gostaríamos de apontar algumas sugestões para futuras investigações: a criação de programas de intervenção preventiva para as crianças mais novas, constituídos por saberes conducentes à intervenção através de estratégias e actividades a desenvolver de forma sistemática e intensiva, para colmatar atrasos de desenvolvimento em áreas específicas, e a par, a implementação de programas de formação para educadores e professores, neste domínio, para maior eficácia da diferenciação e do ensino.

5. Referências Bibliográficas

Ainscow, M. et al. (1997), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

American, Psychiatric Association. (1996), *DSM IV Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, Climepsi Editores, Lisboa. (4ª edição).

Arándiga, A. V. (2003), *Dislexia*, Vol. I e II, Editorial Promolibro, Valência

Baroja, F. et al. (2002). *La Dislexia – Origen, Diagnóstico y Recuperacion*. Madrid: CEPE, S.L.

Campanudo, M. (2009). *Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita e Cálculo*. Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa com vista à obtenção do grau de Mestre em Psicologia de Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1424/1/dm_mariajosécampanudo.pdf

Candeias, A. & Sousa, C. (2005). *A colaboração Intersectorial e Multiprofissional na intervenção com crianças com Necessidades Especiais*. Educação. Ano/vol. XXVIII, número 055, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Castro, I. & Gomes, I. (2000), *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*, Universidade Aberta, Lisboa.

Cítoles, S. D. & Sanz, R. (1997a). A Leitura e a Escrita : Processos e Dificuldades na sua Aquisição. In R. Bautista. *Necessidades Educativas Especiais* (pp111-136). Lisboa: Dinalivro.

Cítoles, S. D. & Sanz, R. (1997b). A Leitura: Avaliação e Intervenção Educativa. In R. Bautista. *Necessidades Educativas Especiais*.(pp137-158).Lisboa: Dinalivro.

Correia, L. (2008a), *A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com NEE – Considerações para uma escola de sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008b), *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2005), *A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Universidade do Minho.
- Correia, L. (1999), *Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto Editora, Porto.
- Correia, L. M. (1997). *Colaboração: Um pressuposto para o êxito da inclusão*. Porto:Porto Editora.
- Costa, A. et al. (1996), *Currículos Funcionais – sua caracterização*, Instituto de Inovação Educacional, Volume 1, Lisboa.
- Costa, A. et al. (1996), *Currículos Funcionais: Instrumentos para Desenvolvimento e Aplicação*, Instituto de Inovação Educacional, Volume 2, Lisboa.
- Costa, M. (1998), *Estratégias de Desenvolvimento Profissional in O Paradigma da Formação de Professores*, Universidade Fernando Pessoa, Porto
- Cró, M.L. (2010). Inovação e Formação de Professores no Ensino Superior. In *FAED*. Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia, 153-168 ISSN1679-4273.
- Cró, M.L. (2009). Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Formação no Ensino Superior. Vol.17, nº1Educação Especial e processos Inclusivos. In *Reflexão e Acção*. (140-163).UNISC.ISSN 1982-9949.
- Cró, M.L. et al. (2009).Currículo e Formação. Cró,M.L. (org/coord).Col. : Práticas-Conhecimento – Pensamento. Ed.IPC/*Inovar para Crescer*.ISBN 978-989-95440-6-2.
- Cró, M.L. (2008). Formação Contínua de Professores e Alunos com NEE's: Formação no Ensino Superior. In *Actas VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis
- Cró, M.L. (2005). Sucesso dos Alunos versus Formação de Professores. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano39, nº2005, II Secção: Artigos de Homenagem, 313-337.
- Cró, M.L. (2004). Um Ensino Integrado para Construir o Futuro. In *Roteiro da Deficiência*. Vol. Único: 2.
- Cró, M.L. (2004). A Inclusão: Uma Realidade na Escola de Hoje. In *Incluindo*. Vol. Único: 7.

-
- Cró, M. L. (2000). A Formação de Professores para a Educação Especial. Promoção do Desenvolvimento. In *O Docente*. Braga, ed. Especial, 38-43.
- Cruz, V. (2009), *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel-edições técnicas
- Cruz, V. (2007), *Uma abordagem cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2000), Será a Dislexia um Dom? *Pais e Filhos*, 111, 50-52.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Diniz, N.; Leão, K. & Paiva, V. (1987). *Música na Escola*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria da Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem Neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Âncora Editora. Lisboa.
- Fonseca, V. (2004), *Dificuldades de Aprendizagem -Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1981). *Contributo para o estudo da génese da psicomotricidade* (3ª
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Fonseca, V. (s.d.). *Manual de Observação Psicomotora – significação psiconeurológica dos factores psicomotores*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Garcia, J. (1998), *Manual de Dificuldades de Aprendizagem – Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática*, Artes Médicas, Porto Alegre.

- Godinho, E. (1999), *Programação Educativa para Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Definição de Objectivos*, Monografia de Fim de Curso na Área de Psicologia Educacional, I.S.P.A., Lisboa.
- Godinho, L. (1997). Dislexia ou problema visual? *Integrar*, 12, 23-27.
- Gonçalves, I. (1996), *O Desenvolvimento Social como Pré-Requisito da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, Universidade de Aveiro.
- Habib, M. (2000), *Bases Neurológicas dos Comportamentos*, Climepsi Editores, Coimbra.
- Hennig, P. (2005). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a dislexia – Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Kennedy, C.H. (2005). *Single-case designs for educational research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Landsheere, V. (1994), *O Ambiente Humano: A Formação dos Professores*, Edições Asa, Porto.
- Lessard-Hébert, M. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M.^a. (2001). *Dificuldades Específicas na leitura e Escrita: A Dislexia*. *Sonhar*, VIII.2, 121-135.
- Malpique, C. (1998). *A Ausência do Pai*. Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, V. (2002), *Linguística Aplicada às dificuldades de aprendizagem relacionadas com a linguagem: dislexia, disgrafia e disortografia*, Disponível na Internet: <http://sites.uol.com.br/vicente.martins/>
- Nielsen, L. (1999), *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula, Um Guia para Professores*, Porto Editora, Porto.

- Oliveira, I. (1997), *Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo Face à Integração de Alunos com NEE na Escola*, Dissertação de Mestrado em Ciências na Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Onofre, P. S. (1999). Intervenção Motora Educacional. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Vol. 6, n.º 1, (pp71-80).
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.
- Pereira, R. (2008). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação Volume I e Volume II*. Humanity's Friends Books, Lda. Montijo.
- Pocinho, M. (1996), *A Integração de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e a Formação de Professores*, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Coimbra.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: Edições Asa
- Rebelo, J. (1988). Disléxicos e Aprendizagem da Leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, 39-63.
- Recasens, M. (1994). *Como Estimular a Expressão Oral na Aula*. Lisboa: Plátano – Edições Técnicas.
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para compreender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de mestrado não publicada em Psicologia na área de especialização em Psicologia Escolar. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, Braga.
- Rocha, B. (1991), *A Reeducação da Criança Disléxica*, Escher, Lisboa.
- Rocha, B. (2004). *A Criança Disléxica*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- Roldão, M.C. (2008). *Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. In, *Saber (e) Educar*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Nº13,171-186.
- Sanches, I. (1996), *Necessidades Educativas Especiais e Apoios Complementares Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto Editora, Porto.

- Selikowitz, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Serra, H. (2008), *Diagnóstico Dislexia*. Gailivro, Porto.
- Serra, H. (2008), *Domínio Cognitivo*. Gailivro, Porto.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Shaiwytz, S. (2008), *Vencer a Dislexia – como dar resposta às perturbações da leitura, em qualquer fase da vida*. Porto Editora, Porto.
- Silva, F. (2004). *Lado a lado – experiências com a dislexia*. Lisboa: Texto Editora.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sousa, M. C. (1988). *Vamos Jogar*. Porto: Porto Editora
- Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, A.; Sucena, A.; Viana, F.; Correia, I. (2010). *Prevalência da Dislexia entre Crianças Falantes do Português Europeu*. FCT/FEDER
- Vale, I. (2004). *Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso*. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana de Castelo*, 5, 193-200.
- Valett, R. (1990), *Dislexia – Uma Abordagem Neuropsicológica para a Educação de Crianças com Graves Desordens de Leitura*, Editora Manole, São Paulo.
- Viana, L. (2007). *Aprender a ler: Dos sons às letras*. Braga: Universidade do Minho.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

5.1.Legislação

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

5.2. Sítios na Internet

<http://www.ccpfc.uminho.pt/legislacao/formacao> acedido em 11/05/2011

www.dislexia-portalpt.com acedido em 11/05/2011

ANEXOS

Anexo1

Autorização para intervenção educativa

Carla Ferreira

Professora de Educação Especial

Agrupamento de Escolas de _____

Exmo(a)Sr(a)

Encarregado(a) de Educação

Assunto: Autorização para uma intervenção educativa na área da dislexia junto do seu educando.

Exmo(a) Sr(a):.

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a V^a Exa. a autorização para a efectuação de uma intervenção educativa junto do seu educando_____.Com este estudo, pretendo **avaliar o impacto de um modelo de intervenção pedagógica para a dislexia** através de um **estudo de caso**.

Será sempre respeitada a confidencialidade dos dados acerca do seu educando. Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseados de forma sigilosa.

Desde já muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Dezembro de 2010

Melhores Cumprimentos

Autorizo

O Encarregado de Educação

Anexo 2

Autorização para intervenção educativa

Exmo(a)Sr(a)

Directora do Agrupamento de Escolas de _____

Assunto: Autorização para uma intervenção educativa na área da dislexia junto de um aluno.

Exmo(a) Sr(a):.

No âmbito do Mestrado em Educação Especial que frequento na Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a V^a Exa. autorização do Agrupamento para que este estudo de caso seja feito com (Nome do aluno) _____ que frequenta a Escola (nome da Escola) _____. Com este estudo, pretendo **avaliar o impacto de um modelo de intervenção pedagógica para a dislexia** através de um **estudo de caso**.

Este estudo só será iniciado após a obtenção de autorização por parte do seu Encarregado de Educação do aluno em causa.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais e em nenhuma parte do trabalho constará qualquer informação que permita identificar o aluno.

Agradeço antecipadamente a vossa colaboração.

Dezembro de 2010

A Docente

Folha de Respostas

Nome: _____

Sexo: M F Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

1. Leitura técnica

- 1.1. Respostas correctas: _____
- 1.2. Respostas não assinaladas: _____
- 1.3. Números de inêxitos: _____

2. Lê e compreende:

- 2.1. Respostas correctas: _____
- 2.2. Respostas não assinaladas: _____
- 2.3. Números de inêxitos: _____

3. Prova de leitura (1 minuto)

3.1. Anotação de inêxitos:

É	Guitarra	Trabalhadores
Pé	Velhice	Consciência
Eu	Comissão	Brilharete
Ar	Máquina	Envergonhar
Não	Preço	Assistência
Povo	Fábrica	Precisões
Vida	Riqueza	Enriquecimento
Chuva	Baralho	Alfabetizador
Comida	Emprego	Complicações
Quilo	Enxada	Compensação
Terra	Chaminé	
Vinho	Problemas	

3.2. Número de palavras lidas: _____

3.3. Número de inêxitos: _____

4. Ditado

4.1. 1.º Ano 2.º Ano 3.º Ano 4.º Ano (Riscar o que não interessa)

4.2. Números de inêxitos: _____

4.2.1. Os erros foram dados nos pares:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

5. Memória de dígitos

<u>Memória de dígitos</u>			
Em sentido normal	Pontos	Em sentido inverso	Pontos
3 8 6	3	2 5	2
6 1 2	3	6 3	2
3 4 1 7	4	5 7 4	3
6 1 5 8	4	2 5 9	3
8 4 2 3 9	5	7 2 9 6	4
5 2 1 8 6	5	8 4 9 3	4
N__ + I__ = __ Maior número de dígitos			

6. Teste de fluência verbal

6.1. Número de palavras ditas: _____

7. Teste de discriminação auditiva

7.1. Modelo I

7.1.1. Palavras ditas incorrectamente/par:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____

7.1.2. Total de pontos: _____

7.2. Modelo II

7.2.1. Palavras ditas incorrectamente/par:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____

7.2.2. Total de pontos: _____

7. 3. Cotação total: _____

8. Teste de percepção da ordem temporal audiovisual verbal

8.1. Total de pontos:_____

9. Oclusão auditiva

9.1. Resultado total:_____

10. Ligação de sons

10.1. Resultado total:_____

Leitura Técnica

Nome: _____

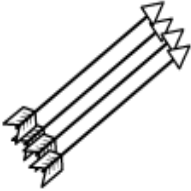

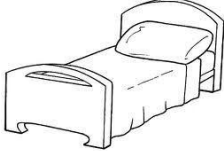
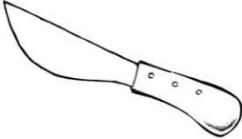

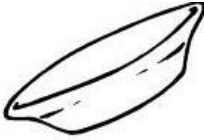


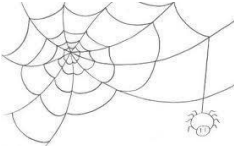
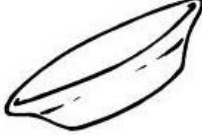
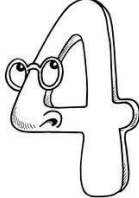
Sexo: M F Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

Data da Prova: _____

1. Assinalo a palavra correspondente à imagem:

<div data-bbox="280 763 448 909"> </div> <div data-bbox="544 736 721 891"> </div> <div data-bbox="309 1012 437 1052"> <input type="checkbox"/> bota </div> <div data-bbox="569 1012 699 1052"> <input type="checkbox"/> moto </div>	<div data-bbox="841 725 991 934"> </div> <div data-bbox="1086 770 1315 934"> </div> <div data-bbox="895 1012 1023 1061"> <input type="checkbox"/> galo </div> <div data-bbox="1155 1012 1276 1061"> <input type="checkbox"/> gato </div>
<div data-bbox="280 1274 504 1368"> </div> <div data-bbox="536 1211 713 1384"> </div> <div data-bbox="303 1505 437 1547"> <input type="checkbox"/> dedo </div> <div data-bbox="569 1505 705 1547"> <input type="checkbox"/> dado </div>	<div data-bbox="847 1151 1034 1391"> </div> <div data-bbox="1134 1200 1310 1391"> </div> <div data-bbox="895 1500 1023 1547"> <input type="checkbox"/> pata </div> <div data-bbox="1155 1500 1272 1547"> <input type="checkbox"/> lata </div>

 <input type="checkbox"/> meta <input type="checkbox"/> seta	  <input type="checkbox"/> cana <input type="checkbox"/> cama
  <input type="checkbox"/> faca <input type="checkbox"/> fada	  <input type="checkbox"/> prato <input type="checkbox"/> rato
  <input type="checkbox"/> meia <input type="checkbox"/> teia	  <input type="checkbox"/> prato <input type="checkbox"/> quatro

Adapt. De Rebelo (1993)

Leitura e compreensão

Nome: _____

Sexo: M F **Data de Nascimento:** _____ **Idade:** _____

Escola: _____ **Ano:** _____

Data da Prova: _____

1. Qual é a resposta certa?

Um papagaio é...

- a) Um barco
- b) Uma cadeira
- c) Um peixe
- d) Uma ave

2. O João apanha o garfo que a mãe deixou cair.

Qual é a resposta certa?

- a) O João deixou cair o garfo.
- b) A mãe apanhou o garfo.
- c) A mãe deixou cair o garfo.
- d) O João apanha a colher.

3. As frases seguintes formam uma história. Lê-as primeiro e depois assinala a frase com que deve começar a história.

- a) O balão voou.
- b) Caiu.
- c) A mãe deu o balão ao João.
- d) O João correu.

4. Qual é a resposta certa?

Nada-se no... ou na...

- a) Erva
- b) Gelo
- c) Água
- d) Areia

5. A Rita come uma maçã.

Qual é a resposta certa?

A Rita come ...

- a) Fruta
- b) Doce
- c) Peixe
- d) Carne

6. Qual é a resposta certa?

A Rita ... a **vela**.

- a) Faz
- b) Sopra
- c) Passeia
- d) Arde

7. Qual é a resposta certa?

Um **gato** ...

- a) Ronca
- b) Mia
- c) Pia
- d) Ladra

8. O Pedro recebe da professora um livro.

Qual é a frase certa?

- a) A professora recebe do Pedro um livro.
- b) A professora dá um livro ao Pedro.
- c) Pedro dá à professora um livro.
- d) O livro é para a professora.

9. A Lúcia foi buscar pão ao padeiro para a mãe.

Qual é a resposta certa?

- a) A mãe foi buscar pão.
- b) Lúcia foi ao padeiro.
- c) O padeiro traz um pão.
- d) A mãe vai ao padeiro.

10. Atenção! O Rui tinha um gato e gostava de brincar com ele. Um dia ele mordeu ao Rui e aleijou-o.

Qual deve ser a última frase desta história?

- a) Ai, isto faz doer!
- b) Agora o gato já é mau.
- c) O gato arranha.
- d) O Rui brinca com o gato.

Adapt. De Rebelo (1993)

Anexo6

Nome: _____

Sexo: M F Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

Data da Prova: _____

Prova de Leitura rápida

Lê o melhor e o mais depressa que puderes durante 1 minuto: Estás pronto?... Começa!

É Pé

Eu

Ar

Não

Povo

Vida

Chuva

Comida

Quilo

Terra

Vinho

Guitarra

Velhice

Comissão

Máquina

Preço

Fábrica

Riqueza

Baralho

Emprego

Enxada

Chaminé

Problemas

Trabalhadores

Consciência

Brilharete

Envergonhar

Assistência

Precisões

Enriquecimento

Alfabetizador

Complicações

Compensação

Prova Escrita

Texto

A Ana e a Paula

A Ana e a Paula são duas amigas. Andam na mesma escola. Já sabem ler e escrever. Mostram aos seus irmãos o que escreveram nos seus cadernos:
pato prato, perto preto, feixe, peixe, pote bote, breve bebe, touca toca, broca boca, meia mia, pinha pilha, louca louça, piam pião, deram dão, mostro mosto.

Nome: _____

Sexo: M F Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

Data da Prova: _____

Memória de Dígitos

Nome: _____

Sexo: M F Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

Data da Prova: _____

<u>Memória de dígitos</u>			
Em sentido normal	Pontos	Em sentido inverso	Pontos
3 8 6	3	2 5	2
6 1 2	3	6 3	2
3 4 1 7	4	5 7 4	3
6 1 5 8	4	2 5 9	3
8 4 2 3 9	5	7 2 9 6	4
5 2 1 8 6	5	8 4 9 3	4
N__ + I__ = __ Maior número de dígitos			

Anexo 9

Nome: _____

Sexo: M F **Data de Nascimento:** _____ **Idade:** _____

Escola: _____ **Ano:** _____

Data da Prova: _____

Teste de Fluência Verbal

1. Durante um minuto, vou dizer todas as palavras que me lembro.

Palavras	Frequência	Total

Adapt. de Rebelo (1993)

Anexo 10

Nome: _____

Sexo: M F **Data de Nascimento:** _____ **Idade:** _____

Escola: _____ **Ano:** _____

Data da Prova: _____

Teste de Discriminação Auditiva

Modelo I

1. Pico	2. Mola	3. Mesa	4. Douro
Taco	Tola	Tesa	Mouro
Fico	Pata	Reza	Puro
5. Fugiu	6. Comer	7. Pinha	8. Tardo
Riu	Meter	Tinha	Pardo
Saio	Sofrer	Telha	Tordo

Modelo II

1. Mapa	2. Rio	3. Tapo	4. Pinha
Tapa	Tio	Taco	Pilha
5. Porta	6. Casa	7. Moiro	8. Laca
Morta	Caso	Muro	Lata

Adapt. de Rebelo (1993)

Percepção da Ordem Temporal Audiovisual e Verbal

Nome: _____

Sexo: M F Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

Data da Prova: _____

1. ^a Tentativa	2. ^a Tentativa
1. cama, gato, viola	1. galo, vaca, veado
2. girafa, sapato, urso, tijolo	2. tapete, lâmpada, macaco, panela
3. viola, macaco, lâmpada, igreja, telefone	3. iogurte, árvore, ninho, estrela, elefante
4. viola, vaca, gato, girafa, urso, tapete	4. galo, lâmpada, macaco, veado, panela, urso
5. girafa, sapato, tijolo, gato, cama, panela, árvore	5. gato, vaca, igreja, telefone, estrela, iogurte, sapato
6. ninho, lâmpada, urso, igreja, telefone, viola, árvore, sapato	6. veado, macaco, viola, urso, gato, girafa, ninho, iogurte

Registo

1. ^a Tentativa	2. ^a Tentativa

Adapt. de Rebelo (1993)

Anexo 12

Nome: _____

Sexo: M F **Data de Nascimento:** _____ **Idade:** _____

Escola: _____ **Ano:** _____

Data da Prova: _____

Oclusão auditiva

1. /vião _____
2. pra/o _____
3. bana/ _____
4. tele/isão _____
5. tele/one _____
6. /arrafa _____
7. trici/ _____
8. ma/aco _____
9. ele/ante _____
10. man/eiga _____
11. fu/bol _____
12. cafe/eira _____
13. cho/late _____
14. com/oio _____
15. /urro _____
16. auto/ó/el _____
17. /uper/mercado _____
18. es/ada _____
19. pro/e/or _____
20. sa/a/eiro _____
21. /ai/a/al _____
22. a/tronau/ _____
23. /olo/ei _____
24. /igo/ífico _____
25. /arda-chu/ _____
26. ho/pita/ _____
27. /a/naval _____
28. /e/uçado _____
29. /ardim/cola _____
30. /ami/ola _____

Adapt. de Rebelo (1993)

Anexo 13

Nome: _____

Sexo: M F Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Escola: _____ Ano: _____

Frequentou a Pré-escola? Sim ___ Não ___

Data da Prova: _____

Ligação de sons

- 1.p-é _____
- 2.m-ãos _____
- 3.l-aço _____
- 4.ch-ávena _____
- 5.b-arr-ete _____
- 6.c-arr-o _____
- 7.b-ar-co _____
- 8.c-ome _____
- 9.n-ovo _____
- 10.i-r _____
- 11.v-aca _____
- 12.l-ar _____
- 13.r-a-t-o _____
- 14.t-i-a _____
- 15.n-o-z _____
- 16.l-u-a _____
- 17.m-a-r _____
- 18.n-a-riz _____
- 19.s-e-rr-a _____
- 20.b-i-c-o _____
- 21.c-o-p-o _____
- 22.t-a-p-e-t-e _____
- 23.a-be-lh-a _____
- 24.t-e-l-e-f-o-n-e _____
- 25.l-á-p _____
- 26.â-fê _____
- 27.v-u-m _____
- 28.r-a-s-t _____
- 29.t-ê-k-o _____
- 30.t-â-p-i-k _____
- 31.r-u-s-ô-p _____
- 32.ô-p-á-s-t-ô _____

Adapt. de Rebelo (1993)

Avaliação das actividades

Nome: _____

Data	Jogo	Gostei			
		↑↑↑	↑↑	↔	↓↓
1 de Fevereiro	Jogo dos sons				
	Adivinha quem falou				
	Adivinha o ruído				
4 de Fevereiro	Donde soou				
	Jogo das cadeiras				
	Agrupar				
8 de Fevereiro	Objecto trocado				
	Objecto comido pelo rato				
	Jogos com blocos lógicos				
11 de Fevereiro	O eco				
	Aumentar as palavras				
	Trava línguas				
	Rimas				
15 de Fevereiro	Reconhecimento de palavras				
18 de Fevereiro	Jogo de Leitura				
22 de Fevereiro	Palavras numeradas				
	Frases numeradas				
25 de Fevereiro	Ordenar história				
11 de Março	Ordenar notícia				
15 de Março	Inventar história				
18 de Março	Montar uma história a partir de uma				
22 de Março	Escrever listas de frases e o seu				
25 de Março	Inventar história colectiva				
01 de Abril	Produção de texto				
05 de Abril	Caça ao erro				
29 de Abril	Jogo da pontuação				

↑↑↑ – **Gostei Muito;** ↑↑ – **Gostei** ↔ – **Gostei Pouco;** ↓↓ – **Não Gostei**